



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Incidencia de tareas comunicativas basadas en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de básica secundaria de una institución educativa de la ciudad de Cali

Natalia Artunduaga Salazar

Melany Torres Buitrago

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras
Inglés-Francés

Directora

Martha I. Berdugo Torres

Dra. en Ciencias del Lenguaje

Santiago de Cali, mayo de 2021

RESUMEN

En nuestro contexto colombiano, la enseñanza del inglés requiere fortalecer el enfoque comunicativo y enriquecer el diseño de tareas auténticas mediante el uso de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC). En las aulas de clase se adoptan generalmente metodologías muy tradicionales que no motivan a los estudiantes y no les permiten lograr desempeños satisfactorios en las habilidades de la lengua, tal como se observó en la institución educativa pública y monolingüe Ciudad Modelo. Este trabajo presenta los resultados de una Investigación-Acción desarrollada en la institución ya mencionada con estudiantes de grado séptimo y su transición a grado octavo. En el marco de investigación se implementaron tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC con el fin de evaluar la motivación y el aprendizaje del inglés en los estudiantes. Los resultados de las encuestas, entrevistas, diarios de campo y la evaluación de algunos de los productos que los estudiantes realizaron en el transcurso de la intervención dan cuenta del impacto positivo tanto en su motivación como en sus habilidades comunicativas en inglés. Así pues, este estudio hizo un aporte pedagógico a la institución educativa y al campo de la didáctica de lenguas en general, al ofrecer una guía para la implementación del enfoque de enseñanza por tareas con apoyo de las TIC en ambientes de baja accesibilidad a los recursos tecnológicos.

Palabras clave: *enseñanza de inglés, motivación, TIC, Investigación-Acción, tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC, aprendizaje del inglés.*

DEDICATORIA

A Dios quien ha sido nuestro soporte durante todo este proceso.

A nuestras familias quienes nos apoyaron todo el tiempo.

A nuestra directora Martha, quien nos brindó su respaldo y conocimiento durante la escritura de este trabajo de grado.

A la docente Aida Gironza, quien nos acompañó y colaboró en el tiempo de intervención en el colegio y quien lamentablemente falleció en esta época de pandemia.

A aquellos quienes de uno u otro modo nos alentaron y apoyaron en este camino.

A todos ellos, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2. ANTECEDENTES	15
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	25
3.1 <i>Objetivo general</i>	25
3.2 <i>Objetivos específicos</i>	25
4. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	26
4.1 <i>Las TIC en la educación</i>	26
4.2 <i>Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)</i>	27
4.3 <i>El aprendizaje basado en tareas</i>	30
4.4 <i>La enseñanza basada en tareas con TIC</i>	32
4.5 <i>Motivación</i>	35
5. METODOLOGÍA	38
5.1 <i>Tipo de estudio</i>	38
5.2 <i>Fases de la Investigación-Acción</i>	38
5.3 <i>Métodos de recolección de información</i>	39
5.4 <i>Proceso de elaboración de la propuesta didáctica</i>	42
5.5 <i>Documentación de la intervención y evaluación de la experiencia</i>	43
5.6 <i>Participantes en el estudio</i>	44
5.7 <i>Limitaciones metodológicas de la investigación</i>	44
5.8 <i>Marco contextual</i>	45
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	47
6.1 <i>Caracterización de los estudiantes en términos del uso de las TIC, la motivación y del aprendizaje del inglés</i>	47
6.2 <i>Diseño e implementación de tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC para el grupo seleccionado</i>	57
6.3 <i>Impacto de las tareas comunicativas basadas en el uso de TIC en la motivación y en el aprendizaje del inglés</i>	65
7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	83
7.1 <i>Caracterización de los estudiantes en términos del uso de las TIC, la motivación y del aprendizaje del inglés</i>	83
7.2 <i>Diseño e implementación de tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC</i>	84
7.3 <i>Impacto de las tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC en la motivación y en el aprendizaje del inglés</i>	86

CONCLUSIONES	88
REFERENCIAS	90
ANEXOS	94

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época que nos acerca cada día más al uso y a la implementación de la tecnología en la vida cotidiana. La tecnología ha estado presente en casi todos los ámbitos y en todos los campos de la actividad social como un instrumento que ha cambiado la forma cómo vivimos, cómo nos comunicamos, cómo interactuamos y también en cómo aprendemos. Es por esta razón que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han tenido progresivamente una gran repercusión en el proceso educativo. Durante los últimos años, hemos sido protagonistas de cómo el uso de las tecnologías dentro de las aulas de clase ha pasado de ser una posibilidad a implementarse como un instrumento indispensable de trabajo para los profesores y los estudiantes. Desde el punto de vista de Marqués Graells (2000), “las máquinas ampliaron nuestras capacidades físicas y las TIC amplían nuestras capacidades intelectuales, potencian unas y abren nuevas posibilidades” (p. 17).

Así, podemos observar cómo en esta época se ha hecho indispensable el uso de la tecnología. No podemos ocultar nuestra realidad. En estos tiempos de pandemia la sociedad y las instituciones educativas se han visto en la necesidad implementar las TIC para suplir la falta de presencialidad en las aulas y de esta forma dar continuidad a la formación. La UNESCO (2021) expresa que “Las tecnologías digitales están desempeñando un papel fundamental en la lucha mundial contra la pandemia de COVID-19...” y además que se debe “aprovechar el uso de los medios de comunicación de interés público, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los recursos educativos abiertos (REA) para el aprendizaje electrónico, y para conectar a las personas en línea”.

De igual forma, la implementación de las TIC se ha vinculado al proceso de adquisición de las lenguas extranjeras (LE). Tanto la enseñanza como el aprendizaje de las LE se han enfocado en potenciar y desarrollar el uso de este tipo de tecnologías en pro de los estudiantes, ya que la mayoría de estos han tenido un acercamiento natural en su diario

vivir, siendo llamados por Prensky (2001) como “nativos digitales”.¹ Es decir, estamos ante una nueva generación que nació en una era digital y esto hace que los estudiantes de hoy (según el mismo autor) sean “todos *“hablantes nativos”* del lenguaje digital de las computadoras, de los videojuegos e Internet”.

Por otra parte, uno de los principales propósitos establecidos en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras es poder brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que propicien su desarrollo cognitivo y lingüístico en la lengua meta. Pero se entiende que esto constituye un reto para los docentes quienes según Prensky (2001) hacen parte de los “inmigrantes digitales”,² es decir aquellos que deben adaptarse a los cambios y aprender del contexto tecnológico en el que se encuentran para poder saber cómo aprovecharlo e incluirlo en cada aula de clase. De hecho, de acuerdo con Sandoval (2020) “la irrupción de las TIC en los contextos escolares pone en evidencia lo importante de una nueva definición de roles...” donde se “obliga al educador a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento”. Es decir, salir de la zona de confort donde le fue instruido a cada docente enseñar así esto le genere “incertidumbres, tensiones y temores” (p.2). Siendo así un contraste continuo entre el rol tradicional tanto del sistema educativo como del profesor, esto contra nuevas actitudes que tienen los estudiantes frente a la tecnología. “Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son las personas para las que nuestro sistema educativo fue diseñado para enseñar” (Prensky, 2001).³

Si bien, hoy en día en muchas aulas de clase se están implementando e intensificando el uso de estas herramientas metodologías innovadoras es importante mencionar que no siempre se da el mejor uso de estas. Es por esta razón, que la presente investigación buscó implementar las Tecnologías de la Información y Comunicación como

¹ “What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives” (p.1)

² “Those of us who were not born into the digital world, Digital Immigrants” (p.1)

³ “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach” (p.1)

recurso didáctico que potencializará las habilidades que los estudiantes ya poseen, pero ahora enfocadas en el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera.

Con base a lo dicho anteriormente, se buscó diseñar tareas comunicativas apoyadas en el uso de las TIC como herramientas didácticas que promueven la motivación en los estudiantes de educación básica secundaria en el área de inglés del Colegio Ciudad Modelo y por lo tanto que favorezcan el aprendizaje del inglés, en contraste con la metodología de enseñanza tradicional que se ha implementado para la lengua extranjera. La enseñanza tradicional, generalmente, no se preocupa por desarrollar las destrezas comunicativas en el idioma, sino que su enfoque va dirigido principalmente hacia la gramática y el aprendizaje del léxico, muy a menudo de manera descontextualizada, ya que el sistema educativo Colombiano actualmente enfrenta problemas en los contextos institucionales, tales como lo es la baja intensidad horaria para las clases de inglés (en la mayoría de casos dos horas semanales) y la numerosidad de estudiantes por aula de clase, factores que inciden en la calidad educativa. A pesar de que el Ministerio de Educación plantea mediante el Decreto 490 de 2016 que en la zona urbana el promedio de estudiantes por docente en cada aula de clase sea 32, esto no se evidencia en la mayoría de las instituciones públicas. De hecho, en las observaciones de clases previas en la institución y al grupo que se le realizó la intervención pudimos constatar que la cifra sobrepasa el mínimo estipulado por el MEN, encontrándonos con numerosos salones entre 38 hasta casi 50 estudiantes por aula.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: en la primera parte presentamos el planteamiento del problema, donde se habla sobre la falta de motivación en los estudiantes así como las dificultades de aprendizaje y los bajos niveles de en el idioma, además exponemos la poca inclusión de metodologías con componente comunicativo en la enseñanza y aprendizaje del inglés cómo también la no implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula de clase en el sistema educativo Colombiano. Luego se exponen antecedentes tanto nacionales como internacionales, haciendo una descripción de los estudios previos que se encontraron en el campo de la integración de las TIC en la enseñanza, tanto general como en la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) pero también, nos enfocamos en que los estudios que indagan sobre las actitudes de los estudiantes ante nuevas tecnologías y su influencia motivacional en ellos.

Después, exponemos el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo que sirven de guía en nuestra investigación.

Posteriormente, presentamos en el marco teórico de referencia la revisión de teorías y conceptos que fundamentan el análisis del problema de esta investigación donde conceptualizamos TIC en la educación, la Enseñanza de Lenguas Extranjeras Asistida por Computador (ELAC) también definimos el enfoque de enseñanza por tareas y la enseñanza por tareas basada en el uso de las TIC. Por último, retomamos el concepto de motivación en el ámbito del aprendizaje de lenguas, desde las teorías de autores como Gardner (1985 -2010) Dörnyei y Ushioda (2011).

En el apartado de metodología, se detalla el enfoque metodológico de esta investigación el cual es cualitativo dado que adoptamos un diseño de Investigación Acción en el aula. Este trabajo se desarrolló en un contexto educativo real y de recolección de datos auténticos que se generaron a través de encuestas, entrevistas y productos de los estudiantes. Los sujetos de estudio fueron estudiantes de séptimo y octavo grado, conformado por 38 estudiantes con edades entre 12 y 15 años.

Finalmente, se presenta el análisis de los resultados donde se retoman los objetivos de investigación y su relación con las etapas de la investigación acción, luego se realiza la triangulación de la información y datos recolectados mediante las encuestas, entrevistas a la docente y a los estudiantes, las observaciones en el diario de campo y el análisis documental para confirmar el logro de los objetivos. Luego, se presenta la discusión de los resultados en donde se retoman los resultados principales con el fin de dar cuenta el logro de los objetivos y la valoración de los aportes de esta investigación con otros estudios de campo que fueron reseñados en el capítulo de antecedentes y marco teórico. Por último, se expone la conclusión que tiene como fin dar respuesta al interrogante central de esta investigación ¿Cuál es la incidencia de implementar tareas comunicativas basadas en el uso de diversas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de básica secundaria del colegio Ciudad Modelo en la ciudad de Cali? además de aportar algunas sugerencias para futuras investigaciones y reflexiones a partir de nuestra experiencia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo de investigación tuvo como punto de partida identificar el problema sobre la falta de motivación en los estudiantes, las dificultades de aprendizaje, los bajos niveles en el idioma, la poca inclusión de metodologías con componente comunicativo y por último, la falta de implementación de las TIC en el aula de clase en particular de básica y media, entre otros.

Según el Centro de Análisis Diálogo Interamericano (IAD) en un informe realizado por Cronquist y Fiszbein en el 2017 sobre el aprendizaje del Inglés en América Latina, Colombia ocupa uno de los últimos lugares entre todos los países que presentan un nivel bajo de inglés. En esta misma línea, la revista Semana (2016) presentó un estudio de Superprofe.co, una de las plataformas tecnológicas más usadas de clases particulares del país. En este estudio, se refleja que el inglés ocupa el segundo lugar con mayor solicitudes en clases personalizadas debido a que los estudiantes colombianos consideran que es una de las materias en las que presentan mayores inconvenientes y dificultades en el aprendizaje.

Ahora bien, a través de los años la educación ha traído consigo grandes cambios paradigmáticos, puesto que no solo se basa en la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un proceso de transmisión y recepción, sino que también propone un modelo activo y participativo de profesores y estudiantes. Por consiguiente, se entiende que la figura del maestro no debería estar únicamente asociada al rol de transmisor de conocimiento, sino que este también debería ser visto como un acompañante y facilitador, lo cual permita al estudiante ser protagonista en la construcción de su conocimiento. Es por esto que la transformación de los métodos de enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras no puede quedarse en el papel sino que debe aplicarse de forma fundamental en las instituciones.

El periódico EL TIEMPO (2011) nos muestra una entrevista realizada a Clara Amador Watson, una experta en bilingüismo y desarrollo del inglés como segunda lengua, y quien estuvo de visita en Colombia, invitada por la Facultad de Educación de la

Universidad de La Sabana. En su recorrido por diferentes instituciones educativas del país encontró que “el inglés se enseña de manera arcaica”. La experta expresó que principalmente en los colegios públicos “no hay discurso, ni pragmática” confirmando que los docentes “no tienen el concepto de la metodología para enseñar el inglés. Se atienen a la gramática y a traducir palabra por palabra. Seguimos enseñando los verbos to be y to have de forma rígida y les pedimos a los niños llenar espacios en blanco para completar oraciones, es decir, una estructura gramatical obsoleta”.

Por consiguiente, este tipo de metodologías tampoco permiten cumplir los objetivos que el Ministerio de Educación (2018) ha propuesto en el Plan Nacional de bilingüismo donde se debe “garantizar que el estudiante desarrolle competencias comunicativas y habilidades a nivel oral y escrito que le permitan desenvolverse en contextos de interacción comunes y sencillos”. Todo esto apunta a que se debe hacer un replanteamiento desde cada institución educativa sobre la manera en cómo implementa los métodos de enseñanza y los recursos que utiliza. De hecho, la experta en bilingüismo también manifestó que es necesario que los docentes encuentren “una metodología de competencia comunicativa” donde se creen espacios que requieran la comunicación e interacción con el otro, puesto que cuando se traduce se rompe la necesidad de aprender el idioma.

Por otra parte, el enfoque comunicativo según Hernández (2000) “toma en cuenta el empleo de procedimientos activos y ejercicios significativos que permiten a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación” (p.148). Por lo cual, deben incluir actividades y/o tareas que tengan componentes comunicativos dentro de la planeación de la clase. Además de la distracción y el desinterés en la mayoría de los estudiantes, el poco contacto que puedan tener con la lengua extranjera en su diario vivir representan también para el docente un desafío con el cual debe enfrentarse cada clase. Sin embargo, pese a las limitaciones en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, el campo de la educación actual ha dado paso a nuevas metodologías como las mencionadas anteriormente de enfoque comunicativo que pueden ser implementadas dentro del marco del uso de las TIC que ayudan al docente a lidiar con este tipo de dificultades.

Cabe destacar que las tecnologías de la información y la comunicación han surgido como herramientas que permiten plantear tareas y ejercicios atractivos utilizando recursos

disponibles en internet, seleccionados con anticipación por el docente, al mismo tiempo que guía a los alumnos en el proceso de búsqueda, selección y análisis de información para la resolución de problemas. De hecho, como lo señalan Cid, Palacios y Vega (2009) “las experiencias áulicas en la lengua extranjera desarrolladas con el aprendizaje interactivo a través de las herramientas tecnológicas denotan que su aplicación es una excelente estrategia que brinda un mayor grado de motivación en los alumnos, mayor avance significativo en los contenidos del curso, optimización en el tiempo de trabajo y además conceder un rol protagónico de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje”. (p.40)

Pese a los grandes beneficios de incluir en la metodología el uso de las TIC, la mayoría de los docentes en Colombia no lo hace. La revista digital Palabra Maestra (2014) publicó una investigación sobre bilingüismo y uso de TIC en el aula de clase. Allí, resaltó que uno de los aspectos analíticos claves que encontraron es que el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera era muy bajo. Puesto que los docentes entrevistados manifiestan haber dado un uso pedagógico de las TIC al 32,6% de sus experiencias áulicas y muy pocas docentes (8%) las usaran con el propósito de fomentar procesos de auto-aprendizaje. Es por esta razón, que consideramos que es necesario implementar una metodología de enfoque comunicativo donde se potencialice el uso de las TIC en aula de clase, a fin de promover la motivación, la participación activa y grupal de los estudiantes en la construcción de su conocimiento de la lengua extranjera.

Reconocemos que nuestro trabajo no es el primero en indagar sobre la implementación de las TIC en la clase de lengua extranjera. De hecho, a la fecha se han realizado numerosos estudios referentes a este tema, como el trabajo de Valencia (2015), quien utilizó la *webquest* como una herramienta didáctica para fortalecer la comprensión de escucha del inglés en estudiantes de nivel pre-intermedio. También la investigación de Pérez (2007) quienes se enfocaron en la *webquest* como recurso tecnológico innovador para la enseñanza del inglés. Sin embargo, estos trabajos han abordado el uso de las TIC desde otras perspectivas que no han tenido en cuenta el efecto motivacional y del aprendizaje de los estudiantes en un sector educativo público.

Desde la clase de Investigación en el Aula I y II de nuestro proceso universitario, hemos sido observadoras de la clase de inglés en la institución educativa Ciudad Modelo de

Cali. Allí percibimos desde un inicio la prevalencia de métodos de enseñanza tradicionales centrados en la gramática-traducción y en el léxico de la clase de lengua extranjera, además de la falta de implementación de los recursos tecnológicos en el aula y, sobre todo, el bajo interés de los estudiantes hacia la asignatura de inglés. A partir de estas perspectivas, surgió el problema de investigación y el deseo de llevar a cabo un estudio de tipo cualitativo que nos permitiera integrar las TIC a través de tareas comunicativas en las clases de inglés, a fin de observar los cambios y aspectos motivacionales en su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de esta institución. Por lo tanto la pregunta central se planteó en esta investigación es: ¿Cuál es la incidencia de implementar tareas comunicativas basadas en el uso de diversas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de básica secundaria del colegio Ciudad Modelo en la ciudad de Cali?

Finalmente, este trabajo contribuye de manera significativa en la formación de futuros licenciados de lenguas extranjeras así como también en la implementación de las TIC con tareas comunicativas en contextos educativos que influyan positivamente en la motivación y aprendizaje de una LE en los estudiantes. Dado que es importante aprovechar la empatía de la nueva generación de estudiantes hacia las herramientas tecnológicas y proponer estrategias que saquen provecho de la gran variedad de recursos y herramientas disponibles para despertar el interés, mejorar la participación y la interacción en los procesos enseñanza- aprendizaje de los idiomas. Entre dichos recursos proponemos el uso de la *webquest* y *websites* además de otras actividades disponibles en la web, como recursos didácticos e innovadores para dinamizar la clase de lengua extranjera. Hoy en día, las herramientas tecnológicas permiten modernizar las diferentes formas de enseñar favoreciendo un aprendizaje interactivo y afianzando los conocimientos dentro y fuera del aula de clase.

De la misma manera, este trabajo le permitirá a la Institución Educativa Ciudad Modelo conocer la percepción de los estudiantes en relación con la articulación de las herramientas tecnológicas a la enseñanza del inglés, las actitudes y las formas de apropiación de estas por los estudiantes en beneficio de su aprendizaje. En este sentido, este proyecto podría servir como ejemplo no solamente para la Institución Educativa

Ciudad Modelo, sino que también podría guiar a otras instituciones y otros docentes de lenguas que aún no se han implementado el uso de las TIC en las aulas.

Otras preguntas que guiaron nuestro estudio fueron las siguientes:

- ¿De qué modo se pueden desarrollar tareas comunicativas mediante el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)?
- ¿Qué contenido del área de inglés se puede enseñar a través de tareas tipo *webquest* u otras tareas basadas en recursos web?
- ¿Qué tipo de herramientas tecnológicas se pueden utilizar dentro y fuera del aula de clase para la enseñanza del inglés en la institución seleccionada?
- ¿Cómo inciden las tareas comunicativas en la motivación de los estudiantes?
- ¿Cómo inciden las tareas comunicativas en el aprendizaje de los estudiantes?

2. ANTECEDENTES

La lingüística aplicada a la enseñanza de lengua y los enfoques de enseñanza comunicativos se han visto enriquecidos por nuevos enfoques y estrategias de enseñanza, así como por desarrollos tecnológicos como los computadores, los dispositivos móviles y sobre todo el internet. Desde hace varias décadas se ha empezado a incluir las TIC en el ambiente educativo y se han realizado muchos estudios con el fin de determinar el efecto de estas tecnologías en el aula de clase y en las didácticas. La investigación en el campo de la didáctica de lenguas y de la enseñanza asistida por computador ha sido particularmente rica. En este capítulo se presentan algunos trabajos realizados a nivel nacional e internacional que se han concentrado en el uso de las TIC en el aprendizaje, particularmente para mejorar la enseñanza comunicativa de las lenguas y la motivación.

En primer lugar, sobre el uso de las TIC y su impacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Ríos y Cabrera (2008) realizaron estudio experimental en Chile, el cual consistió en determinar cómo los principios metodológicos propuestos para el diseño de la enseñanza en modalidad presencial del aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser aplicados también en ambientes de enseñanza no presencial mediados por el uso de la tecnología, para así analizar la efectividad de este modelo de aprendizaje combinado en el aprendizaje del idioma.

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron 24 estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción, específicamente, estudiantes inscritos en la asignatura llamada *Developing Communicational English I*. Las autoras utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de datos tales como: grabaciones en cassette, observaciones de campo, diarios de campo, un pre-test y un post-test que incluían las cuatro habilidades de la lengua para luego compararlos al final del proceso. Las investigadoras dividieron el grupo en dos, un grupo experimental y uno de control. Los estudiantes del grupo de control estuvieron bajo la modalidad de enseñanza tradicional, haciendo uso de textos y guías de ejercicios, mientras que el grupo experimental abordó el desarrollo de las habilidades a través de tareas y aprendizaje cooperativo.

Los contenidos usados para el grupo experimental fueron creados por las autoras. Para el diseño de los materiales y procedimientos en la intervención, las investigadoras llevaron a cabo una revisión de los postulados teóricos de la metodología de la enseñanza de lenguas asistida por computador, la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje cooperativo y los componentes de la instrucción presencial y no presencial; consideraron también el contexto cultural escocés para el diseño de todas las actividades que apoyaron el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Las autoras crearon el módulo incluyendo clases presenciales y no presenciales donde hicieron uso de varios recursos tecnológicos como el blog, chat, correo electrónico e internet. Asimismo, los contenidos gramaticales (verbos modales de sugerencia y consejo) se trabajaron mediante una plataforma *e-learning* que elaboraron para efectos del estudio experimental. La enseñanza basada en tareas proporcionó las bases teóricas fundamentales para el desarrollo de las actividades tanto en las clases presenciales como en las no presenciales, ya que la premisa del “aprender haciendo” se ajustó a los objetivos que se perseguían para determinar la validez del modelo.

En relación con el aprendizaje cooperativo, Ríos y Cabrera (2008) propusieron varias técnicas que sirven para apoyar la enseñanza de la lengua tales como: *Aprendiendo Juntos*, donde los estudiantes trabajan en colaboración absoluta para poder lograr el objetivo de la tarea final exitosamente. Es decir, debían completar la tarea a través del compromiso y la responsabilidad de todos los miembros del grupo de trabajo; *Investigación en Grupo*, en la que los estudiantes organizan sus propios grupos y se dedican a estudiar un aspecto del tema propuesto para toda la clase; y por último, *Puzzle*, donde cada miembro del grupo de trabajo recibe una parte distinta de la información del tema específico a tratar para luego discutirla con cada uno de los otros compañeros de otros grupos que tienen la misma información a fin de comenzar a armar el proyecto en común.

En los resultados del grupo experimental en el pre-test y el post-test, por cada habilidad, hubo un aumento notable en el aprendizaje de la lengua luego de 14 semanas. La habilidad que se vio más favorecida una vez concluido el estudio fue la producción escrita, con un 23% de aumento. La producción oral y la comprensión auditiva aumentaron un 15% y un 14 % respectivamente, y la comprensión escrita un 8%. En cambio, el grupo control

no tuvo grandes cambios ni incrementos en las destrezas. De acuerdo con los datos obtenidos la comprensión auditiva aumentó el 13%, seguido de la producción escrita con un 8%, luego la comprensión escrita un 7% y finalmente la producción oral un 3%. Esto nos indica que en algunas destrezas el grupo experimental mejoró casi el triple en comparación al grupo de control.

Al involucrar a los alumnos en proyectos colaborativos dentro de las tareas, Ríos y Cabrera (2008) demostraron que el aprendizaje cooperativo era una alternativa viable en este estudio, ya que las técnicas usadas en el diseño de las actividades promovieron que todos se responsabilizaran y trabajaran para el beneficio del grupo. Otro factor crucial que determinaron los efectos favorables de este estudio para el grupo experimental, es el uso de las TIC puesto que facilitaron el aprendizaje de las distintas destrezas de forma más equilibrada y óptima.

En otro contexto latinoamericano, Vega (2017) realizó una investigación enfocada en explicar la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza–aprendizaje del idioma extranjero inglés. Los participantes fueron 30 estudiantes de los ciclos I y II de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú. El objetivo de investigación era determinar de qué manera influía el uso de las TIC en la enseñanza–aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes. La investigadora partió de la idea que las TIC como recursos didácticos son facilitadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero y que para los docentes estas representan una innovación metodológica para lograr una educación más eficaz e inclusiva.

Para este estudio cuantitativo y descriptivo, Vega (2017) utilizó el método de encuesta con una escala de actitudes (Likert de 5 puntos), dirigida a los estudiantes, para describir el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Además, diseñó un cuestionario como técnica de opinión de expertos que fue aplicado a 6 docentes de los ciclos I y II de la Escuela. En cuanto a la hipótesis de la investigación la autora empleó el modelo estadístico de correlación de Pearson para determinar la relación entre la variable independiente, el uso de las TIC en la clase de inglés, y la variable dependiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Entre los resultados se destaca que para el

78.2% de los estudiantes encuestados, el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés influyó positivamente en el proceso. En cuanto a los recursos didácticos tecnológicos, un 50% de docentes encuestados expresaron que casi siempre hacen uso de las TIC en la clase de inglés y para el 83% el rol del estudiante cambia en la clase de inglés cuando se emplea las TIC; solo un 16% manifestó que no hubo ningún cambio.

En Colombia, también se han realizado estudios sobre el uso de las TIC en la enseñanza de los idiomas en contextos escolares. Barrera (2016), por ejemplo, llevó a cabo una investigación acción en la cual diseñó una propuesta metodológica para mejorar la oralidad y desarrollar destrezas comunicativas en inglés a través de diversas actividades que involucraban las TIC en la clase. Los participantes fueron 33 estudiantes del grado 11-1, 22 niñas y 11 niños de estratos uno, dos y tres, quienes se encontraban en edades entre los quince y los dieciocho años de la Institución Educativa Diversificado de Chía en el departamento de Cundinamarca. El objetivo de la investigación era determinar si los recursos tecnológicos y una serie de actividades virtuales mejoraban las habilidades comunicativas orales de los estudiantes. Para la investigadora, las herramientas virtuales brindan a los estudiantes un acercamiento a la información de otras culturas, nuevo vocabulario; además, mejoran la oralidad a través de distintas situaciones comunicativas que dependen en gran medida de la actitud e interés de los estudiantes.

Para este estudio, Barrera (2016) inicialmente realizó una prueba diagnóstica de Cambridge que arrojó como resultado el bajo nivel de inglés de cada uno de los estudiantes del grupo investigado y una breve encuesta de 10 preguntas que buscaba identificar el acceso a internet en los hogares de los estudiantes ya que la institución no contaba con equipos tecnológicos en las aulas de clase y no era posible tener acceso al salón de cómputo para la clase de inglés. Además, realizó otra encuesta para establecer la opinión de los estudiantes frente al uso de herramientas virtuales en la clase de inglés y su percepción sobre el aprendizaje del inglés y estas herramientas tecnológicas. La autora evidenció a través de las observaciones de la clase y la encuesta el poco interés de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés y su deseo de utilizar diversas herramientas tecnológicas para aprender el idioma. Por lo tanto, Barrera (2016) buscó alternativas pedagógicas que se pudieran realizar y resultaran fáciles de implementar y de trabajar en casa en los computadores o en el celular.

La propuesta de intervención en la clase de inglés, que se desarrolló durante el año escolar, se centró en las necesidades cognitivas, sociales, culturales de los estudiantes y en tareas que favorecieron el desarrollo de las habilidades comunicativas orales en situaciones cotidianas con actividades. Así, se diseñaron actividades que incluyeron: presentaciones en Power Point con temas de interés de los estudiantes, canciones en inglés, una inmersión con un grupo de estudiantes de Australia y Estados Unidos en una salida pedagógica, presentaciones de teatro en inglés, interpretación de cuentos. Además se diseñaron actividades y juegos en la plataforma Moodle y un blog que contaba con enlaces a otras páginas web relacionadas a los temas trabajados en clase y a través del que se daba realimentación individual y grupal sobre la evolución del proceso académico y finalmente entrevistas en inglés a algunos docentes de la institución que tuvieran conocimiento en el idioma, las cuales se realizaron como una actividad en la que los estudiantes podían mejorar las habilidades de comunicación, coherencia y manejo del discurso en el inglés.

A lo largo de la intervención, la profesora empleó como instrumento de recolección de datos un diario donde los estudiantes plasmaron sus opiniones sobre las actividades y su interés hacia el uso de las herramientas virtuales en la clase de inglés. De esta manera se recabó información sobre la motivación, el interés y la importancia de aprender inglés para los estudiantes; además sobre la relación del aprendizaje del inglés y el uso de nuevas metodologías. Estas actividades fueron documentadas también en grabaciones de audio y video, en el blog y el curso de Moodle donde se recogieron las producciones orales de los estudiantes. La autora presenta muestras de producción oral de 20 estudiantes en cuatro de las actividades (canciones, exposiciones, entrevistas y juegos de roles).

Para la evaluación de las actividades, Barrera (2016) creó una rúbrica con los siguientes ítems: pronunciación, fluidez, gramática y vocabulario, y de acuerdo al desempeño se asignó a cada estudiante una valoración porcentual entre 25% por el desempeño más bajo hasta 100% por el desempeño más alto. Asimismo, al final del año escolar la profesora realizó una encuesta sobre la percepción de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés y el uso de herramientas virtuales, donde a partir de los resultados del análisis de la rúbrica y la encuesta se obtuvo que el interés en cada una de las actividades mediante el uso del blog y del curso en Moodle incrementó en los estudiantes los niveles de fluidez oral en las cuatro actividades. La profesora señala que el avance fue progresivo; en

la medida en que se integraba el trabajo en casa con las herramientas virtuales, los estudiantes perdían el miedo a hablar en público. Se evidenció que el uso de las herramientas virtuales en actividades significativas para los estudiantes incidió en el mejoramiento de sus habilidades y destrezas orales en inglés, y en general, de su rendimiento escolar, y finalmente, en una mayor motivación por aprender la segunda lengua gracias al trabajo paralelo de usar herramientas virtuales como trabajo en casa con clases presenciales en la institución.

Por su parte, Aguilar-Cruz (2018) presenta en un artículo una investigación acción cuyo objetivo fue proponer una herramienta multimodal con uso de tecnologías, desde un enfoque de enseñanza basado en tareas, para un grupo de estudiantes de grado sexto de una institución educativa pública de Florencia, en el departamento de Caquetá. El grupo estaba constituido por 42 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 14 años y de los cuales 35 eran antiguos y 7 eran estudiantes nuevos. Su estrato socioeconómico se encontraba entre el rango de 0 y 2. Durante el grado previo de escolaridad no tuvieron docente de inglés con formación en esa área y, durante el año de la intervención sucedió lo mismo puesto que la docente del curso era una licenciada en español.

En la intervención se implementó una herramienta multimodal en la que se combinaban diferentes modos de construcción de significados (escritura, imagen, sonido, movimiento, entre otros). Esta herramienta, llamada *ZOOM*, está basada en el enfoque de tareas y para su elaboración se tuvieron en cuenta los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y el plan de estudios de la institución. *ZOOM* estaba disponible en dos versiones, impresa y digital, debido a que el contexto de la institución no permitía la disponibilidad constante de computadores e internet; de hecho algunas intervenciones se desarrollaron en el aula de clases y no solamente en la sala de sistemas. En la versión impresa de *ZOOM*, en forma de cartilla, se incluían todas las tareas acompañadas de imágenes, fotografías, juego entre otros recursos semióticos. La versión digital constaba de un CD con las mismas tareas, acompañadas de grabaciones de audio y video, juegos, presentaciones en Power Point; y de una plataforma virtual diseñada en Wix en la que también se subieron algunas grabaciones de audio y video, además de otros recursos en línea con material extra para que los estudiantes tuvieran acceso a ellos en

cualquier momento. La intervención tuvo un tiempo de duración de siete semanas y se desarrolló a lo largo de 10 sesiones de clase.

Se utilizaron como métodos e instrumentos de recolección de la información: una revisión documental, un examen diagnóstico en inglés, una encuesta inicial a docentes, una encuesta al final de la intervención a los estudiantes, un diario de campo y evidencias del trabajo de los estudiantes. Para hacer el análisis de los resultados del proceso de implementación y evaluar la contribución de la estrategia de intervención en el proceso de aprendizaje del inglés, se triangularon y evaluaron todos los datos recogidos. El examen diagnóstico evidenció un bajo desempeño en inglés, el cual coincide con lo arrojado por la encuesta inicial en la que los docentes valoraron el desempeño de los estudiantes como bajo, especialmente en la habilidad del habla y también la preeminencia de enseñanza del método tradicional.

Por otro lado, en la encuesta a los estudiantes se constató que el 88,1 % de ellos podían identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas; el 90,05 % expresó que su habilidad oral mejoró ya que podían usar el nuevo vocabulario y pronunciarlo; el 71,4 % expresó que su habilidad lectora progresó puesto que podían comprender textos cortos; el 83,3 % dijo que su habilidad escrita mejoró porque podían escribir oraciones simples; el 78,6 % manifestó que su habilidad de escucha mejoró al poder entender a la docente mientras hablaba; y el 83,3% dijo que podían entender y responder a preguntas sencillas. Finalmente, los resultados obtenidos sugieren que el material contextualizado, la multimodalidad con tecnología y el aprendizaje basado en tareas promueven ambientes efectivos de aprendizaje en los que los estudiantes construyen conocimiento y desarrollan de forma integrada las habilidades del idioma partiendo desde temas de su interés y de los recursos tecnológicos implementados en el aula de clase.

En cuanto a la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y el uso de herramientas específicas, Pérez (2007) realizó una investigación que buscó en establecer el efecto de la *webquest* como un elemento de motivación para los estudiantes de educación secundaria en un colegio privado de Barcelona en la clase de lengua extranjera (inglés). El objetivo de la investigación era demostrar la importancia que tiene el uso de esta herramienta didáctica basada en el uso de la web en la motivación de los estudiantes.

Además de resolver preguntas como: ¿Qué tipo de tareas son más atractivas para los estudiantes? ¿Qué tipo de materiales pueden ayudar en la motivación? y ¿Cómo influye la *webquest* positivamente en la motivación de los estudiantes? Los participantes de esta investigación fueron 23 estudiantes divididos en dos grupos, uno de muestra que trabajó con la *webquest* y otro de control que continuaría con la metodología previa a la intervención. La investigación de este trabajo fue de tipo cualitativo enfocado al campo de la didáctica de las lenguas. Pérez (2007) utilizó diferentes instrumentos para la recolección de datos tales como: filmaciones de video, grabaciones de audio, observaciones, diarios de campo y cuestionarios para los estudiantes y la docente. Como método de investigación, la profesora empleó la Investigación-Acción-Participativa (IAP), como una estrategia valiosa de investigación y aprendizaje, ya que la considera como un proceso de acción basada en la autorreflexión.

Como resultado de la triangulación de datos, la investigadora encontró que los estudiantes del grupo participante mejoraron su comprensión lectora y también su producción escrita; también, que los estudiantes se sintieron satisfechos y motivados por el hecho de usar el computador para aprender una lengua extranjera. De igual forma, encontró que incluso aquellos estudiantes que habían tenido dificultades en la clase de inglés habían conseguido una mejor calificación a través del uso de juegos y ejercicios en la *webquest*. Los resultados de los cuestionarios, las encuestas y entrevistas evidenciaron que el uso del computador en la clase de inglés genera una actitud positiva a la hora de aprender. Por el contrario, el grupo de control, con el cual no se le implementó el uso de la *webquest* en el desarrollo de las clases, no experimentó ningún cambio en las habilidades de la lengua.

Pérez (2007) observó grandes limitaciones durante el proceso de su investigación. Señaló que la mayoría de colegios en España, tanto públicos como privados no cuentan con una infraestructura adecuada para que los estudiantes optimicen su aprendizaje de lengua extranjera en una sala de cómputo. La autora manifiesta que el problema se centra en la falta de inversión y apoyo por parte del gobierno para financiar este tipo de herramientas que posibilitan y mejoran la calidad educativa de los estudiantes. Sin embargo, estos impedimentos no fueron obstáculo para que la investigadora utilizara los recursos tecnológicos disponibles y obtuviera resultados de forma muy positiva.

Finalmente, algunos estudios se han enfocado de manera más amplia en los impactos positivos de integrar las TIC en las prácticas pedagógicas de otras disciplinas escolares. En esta óptica, Rivero, Gómez y Abrego (2013), en Colombia, realizaron una investigación sobre la selección de estrategias didácticas que favorecen la práctica pedagógica a través del uso de las TIC. Esta investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo en una de las escuelas más grandes de la ciudad de Duitama, en el departamento de Boyacá, y se desarrolló en el segundo semestre del año 2011 y todo el 2012. Rivero et al. (2013) desarrollaron la investigación en dos fases: en la primera lograron explorar los criterios y factores a tomar en cuenta en la selección de estrategias didácticas para la implementación de proyectos de tecnología educativa, y en la segunda fase, los autores lograron evidenciar las características del contexto escolar que influyeron en la selección de dichas tecnologías. Los sujetos del estudio fueron docentes de básica secundaria y de básica primaria que incorporaban el uso de las TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, para un total de 68 docentes estudiados. Además, los autores consideraron como valiosa la información que pudiera brindar la coordinadora académica, pues era la persona encargada de la gestión de las TIC en la institución.

Rivero et al. (2013) emplearon varios instrumentos de acuerdo con el momento de la investigación, los cuales fueron: una entrevista estructurada para docentes, cuestionarios para docentes y revisión documental (de planes de área, registro de archivo e inventario de recursos físicos y tecnológicos). Las preguntas de la investigación fueron: ¿Qué factores y criterios inciden en la selección de estrategias didácticas, recursos didácticos y tecnologías educativas para la implementación de proyectos de tecnología educativa? ¿Cuáles son las características del contexto, tanto del docente como los recursos físicos y tecnológicos existentes en la institución? Estas preguntas guiaron el análisis y la triangulación de los datos.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que los docentes poseen competencias en las TIC para apoyar actividades pedagógicas en la institución. También tienen acceso a los recursos desde sus casas y a los recursos disponibles en el colegio. Por otra parte, se evidenció que muy pocos docentes, por cuenta propia y de forma constante, se actualizan y ven la necesidad de capacitarse para enfrentar las necesidades de emplear las TIC al aula. Los recursos tecnológicos están a disposición de toda la comunidad educativa,

es decir que tanto docentes como estudiantes tienen acceso a estas herramientas para usarlas e implementarlas en estrategias didácticas planificadas como proyectos de tecnologías educativas. Los docentes generalmente recurren y seleccionan las TIC para aspectos relacionados con la planeación y únicamente como apoyo en una clase tradicional. Los autores sugieren que las TIC pueden utilizarse como una herramienta tecnológica estratégica para el desarrollo de tareas para aprender y adquirir conocimientos y no solo como un material de apoyo en la clase. También, los investigadores deducen que las TIC hubieran podido tener un rol importante en la auto-capacitación de los docentes y también como generadoras de nuevos conocimientos si se llegasen a emplear en las clases con un rol más protagónico.

Como conclusión de esta revisión de antecedentes se puede afirmar que la implementación de herramientas didácticas tecnológicas influye de manera positiva en los estudiantes. En efecto, varios estudios demuestran que el uso de computadores en el aula de clase de inglés provoca una actitud positiva en los estudiantes a la hora de aprender y que estrategias didácticas como la *webquest* mejoran considerablemente la motivación Pérez (2007). De igual forma, los autores coinciden en que gracias al trabajo con tecnologías nuevas, los estudiantes tienen un rendimiento significativamente mejor si se tienen en cuenta sus logros académicos generales y el progreso en habilidades como la escritura y la producción escrita en inglés.

También se destaca que las TIC juegan un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros. Investigaciones como las de Vega (2017), la de Ríos y Cabrera (2008), la de Aguilar-Cruz (2018) y la de Barrera (2016) evidencian la eficacia y la importancia de un modelo educativo en el que se incluya la tecnología en la práctica educativa, el enfoque de enseñanza por tareas que aporte una experiencia de aprendizaje significativo al tiempo que permiten mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Asimismo, los trabajos de Pérez (2007) y el de Rivero, Gómez y Abrego (2013) confirman que el uso de tecnologías en la clase de lengua extranjera sigue siendo una variable determinante en la motivación para aprender. Los resultados de las anteriores investigaciones fueron de gran ayuda y sirvieron como referente de nuestra propuesta de intervención en el aula en esta investigación.

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de incluir tareas comunicativas basadas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y en el aprendizaje de inglés de los estudiantes de 7° y 8° grado de básica secundaria de la institución educativa Ciudad Modelo en la ciudad de Cali.

3.2 Objetivos específicos

- 1) Caracterizar el grupo de estudiantes en términos del uso de las TIC, la motivación y el aprendizaje del inglés.
- 2) Diseñar e implementar tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC con el grupo seleccionado.
- 3) Analizar el impacto de la propuesta didáctica y tecnológica en la motivación y el aprendizaje del inglés en los estudiantes.

4. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

En este capítulo presentamos la revisión de teorías y conceptos que fundamentan el análisis del problema de esta investigación. En primer lugar, incluimos un apartado sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, como marco general para presentar los desarrollos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras Asistida por Computador (ELAC). En segundo lugar, definiremos el enfoque de enseñanza por tareas y de manera particular, la enseñanza por tareas basada en el uso de las TIC. Finalmente, definiremos el concepto de motivación en el ámbito del aprendizaje de lenguas, desde la teoría socioeducativa de Gardner (1985-2010) y la teoría sociocultural de Dörnyei y Ushioda (2011).

4.1 Las TIC en la educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado a través del tiempo ocasionando una serie notable de cambios en todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos en el educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020) confirma la importancia que tienen las TIC en la educación tal como se expone a continuación:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. De hecho, la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.

Es decir que las TIC han emergido como un conjunto de herramientas que enriquecen considerablemente los ambientes de aprendizaje. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) también destaca la importancia de estas herramientas dado que “facilitan la colaboración entre personas con intereses comunes y habilidades complementarias independientemente de su ubicación; permiten la interacción con repositorios de conocimiento; la comunicación sincrónica y asincrónica y, por último, la comprensión de conceptos, de una manera transversal e integrada” (p. 20).

Marchesi (2021) secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), llama la atención sobre el reto que plantea el uso de nuevas tecnologías al sistema educativo tradicional, que se limita ante el uso de estas tecnologías.

Esto supone un desafío enorme para los profesores, la mayoría de ellos inmigrantes digitales, para las escuelas, para los responsables educativos y para los gestores de las políticas públicas relacionadas con la innovación, la tecnología, la ciencia y la educación. (p. 7)

Finalmente, se puede concluir en este apartado que las TIC juegan un papel significativo en la educación que al tiempo que posibilitan el aprendizaje en los estudiantes, transforman positivamente los contextos educativos. La pandemia del Coronavirus ha impuesto el uso de las herramientas tecnológicas no solamente en el diario vivir, sino también en el ámbito educativo que exige modelos de enseñanza innovadores.

4.2 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)

La Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC) es definida por Levy (1997) como “la búsqueda y el estudio de aplicaciones de computador para la enseñanza y aprendizaje de la lengua” (p.1). En una perspectiva histórica de la ELAC podemos comprender su desarrollo en tres etapas fundamentales de acuerdo con Warschauer (1996). La primera etapa, comprendida entre los años 50 y los años 70, fue un periodo conductista en el que el computador cumplía una función de “*tutor*”. Se empleaban programas de ejercitación y práctica (*drills and practice*), que permitían que cada estudiante trabajara a su propio ritmo. La segunda etapa, en la década de los 80, fue la época de ELAC comunicativa. En esta etapa la enseñanza de lenguas por computador se enfocó en los aspectos comunicativos de la lengua en vez de la práctica y la repetición. Finalmente, Warschauer (1996) describe la década de los noventa, se conoce como la etapa integradora dado que se enfoca en la interacción sobre todo persona-computador y en las interacciones con otros a través del computador. Además, se enfatizan los aspectos comunicativos en contextos reales para el aprendizaje de la lengua extranjera. Como lo expone Berdugo (2001) “[s]e dejó a un lado la perspectiva estructuralista del estudio de las lenguas y de los

procesos de adquisición y se reemplazó por un enfoque cognitivista de los procesos de aprendizaje que fue integrando la comunicación como eje central de la enseñanza” (p. 94). Además, Herring (2018) agrega que “[l]a inclusión del computador en el aula estaba contribuyendo en gran medida al trabajo colaborativo usando actividades basadas en la Comunicación Mediada por Computador” (p. 25).

Una de las características de la ELAC es que a medida que comienza una nueva fase, no implica el retroceso de una etapa anterior. Como lo señalaba Warschauer (2006), pareciera que la ELAC integrara varios de los desarrollos tecnológicos y didácticos de etapas anteriores con los nuevos. Actualmente, la implementación del computador como herramienta metodológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se ha potencializado en todos los contextos educativos. Cada día crece la necesidad de metodologías comunicativas de enseñanza de la LE que permitan reforzar los procesos cognitivos de cada estudiante y sus competencias lingüísticas del idioma haciendo uso de las TIC. Por lo tanto, Padurean y Margan (2009) se refieren al uso del computador como un vehículo para entregar materiales de instrucción a los alumnos por medio de ejercicios estructurales, también como un instrumento para comprender y usar el lenguaje a través de correctores ortográficos y gramaticales y programas de edición de escritorio. Todos estos pasos pertenecen la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)⁴ (traducción de las autoras).

En las dos décadas que han corrido en siglo XXI hemos visto grandes desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación. Si bien el computador sigue ocupando en rol fundamental dentro del aprendizaje de las lenguas extranjeras, los dispositivos móviles como los teléfonos inteligentes, tabletas, reproductores digitales entre otros, que inicialmente se crearon con el propósito de facilitar la comunicación entre individuos, para luego utilizarse como un medio de interacción y entretenimiento, han

⁴ “The computer as a tool stage refers to the usage of computers as vehicles for delivering instructional materials to learners (through drill and practice). The computer as a tool stage” refers to using computers as instruments for understanding and using language through spelling and grammar checkers, desktop editing programmes All these steps belong to CALL (Computer Assisted language learning). (Padurean & Margan, 2009, p. 98)

tenido un impacto significativo no solo en la economía global y la sociedad sino también en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Los dispositivos tecnológicos y el aprendizaje móvil (*mobile-learning o m-learning*) han captado un gran interés en el ámbito educativo por estos recursos tecnológicos traen consigo importantes ventajas, como lo son el aumento de motivación de los estudiantes y de las interacciones electrónicas y el desarrollo de competencias digitales entre otras. Russel (2011) explica que gracias a la introducción de las tecnologías que disponen también de aplicaciones como traductores, cursos de idiomas en línea y diccionarios en línea, hace que el aprendizaje de una LE sea posible sin limitaciones o que tengan la necesidad de una enseñanza basada en la presencialidad.

Por otra parte, Martín (2012) señala que los dispositivos móviles son fundamentales en los entornos virtuales de aprendizaje. De hecho, enfatiza que en la sociedad actual la enseñanza de las lenguas no solamente se realiza de forma presencial, sino que hoy en día se adapta a las necesidades de los aprendices. De ahí que en la actualidad el *m-learning* ocupa una posición central en la modalidad educativa virtual o a distancia

Cabe resaltar también que entre las aplicaciones de los dispositivos móviles se incluyen plataformas digitales, redes sociales, traductores, aplicaciones de ejercitación, entre otras, que funcionan algunas sin conexión a internet y posibilitan la ejecución de diversas tareas de *e-learning*. Entre las aplicaciones tecnológicas de hoy día, se destaca la relevancia de las redes sociales como entornos potenciales de aprendizaje, tal como lo propone Álvarez & Fernández (2019) “las redes sociales para el aprendizaje de lenguas (RESAL) se han multiplicado desde su aparición a finales de la década de 2000 y han abierto una miríada de posibilidades para los estudiantes de idiomas”. (p. 24)⁵ (traducción de las autoras). Esto se puede evidenciar en el uso masivo de plataformas como *Busuu*, *Duolingo*, *HiNative* entre otras comunidades en línea que potencializan el aprendizaje de los idiomas.

⁵ “SNSLLs have multiplied since their emergence in the late 2000s and, as informal language learning environments, they have opened a myriad of possibilities to language learners”. (Álvarez & Fernández 2019, p. 24)

Ahora bien, si la ELAC ofrece múltiples beneficios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, no podemos pasar por alto las dificultades que se pueden evidenciar principalmente en los sectores educativos públicos con la falta de implementación del computador y otros dispositivos electrónicos en la clase. Uno de los problemas más significativos son los ambientes carentes de recursos tecnológicos, en inglés, “*low-technology context in CALL*”. El diccionario Webster's New College define “low tech” como: “no involucrar tecnología compleja y especializada”⁶(traducción de las autoras). Uno de los rasgos más importantes del *e-learning*, por ejemplo, es el acceso a las tecnologías y a la interacción mediada por computador, que no solo se refiere a la habilidad física de usar tecnologías tales como hardware, redes, servicios informativos y de conectividad, sino también tener acceso a programas informáticos, aplicaciones, y contenido multimedia.

Por otra parte, las instituciones educativas del sector privado tienen acceso a ambientes de aprendizaje ricos en tecnologías, “*high-tech context*” (González & Rubena, 2014). Gracias a que la mayoría de este sector cuenta con un gran apoyo de recursos tecnológicos, posibilitando que gran parte de estudiantes inmersos en una educación privada, tengan la oportunidad de trabajar con este tipo de herramientas tecnológicas en la clase. Finalmente, González & Rubena (2014) mencionan que “puede ser difícil y en muchos casos imposible para los estudiantes de lenguas extranjeras obtener los máximos beneficios del aprendizaje a través de computadores” (p. 217) ⁶(traducción de las autoras).

4.3 El aprendizaje basado en tareas

En los últimos años se ha generado un gran debate sobre qué enfoques en cuanto a la estructura, la implementación y la planificación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera son más efectivos. En este debate, el enfoque del aprendizaje basado en tareas (TBL) se destaca frente otros enfoques y metodologías tradicionales que se mencionan más adelante.

⁶ “Few resources have made it difficult, and in many cases impossible for language learners to obtain the benefits of learning via computers” (González & Rubena (2014), p. 217)

Si bien, las tareas son el enfoque principal de este método, es importante abordar la definición de esta palabra. Por lo tanto, aunque el término de *tarea es* muy amplio de abordar en una sola definición, ya que este está ligado a diferentes aspectos, según la Real Academia de la lengua española (2019) la definición de tarea es un término que procede del árabe como: “encargo de alguna obra o trabajo que debe hacerse en cierto tiempo limitado”. En otras palabras, una tarea se puede definir como un trabajo o una labor que realiza una persona en un tiempo estipulado, pero también se puede definir como una actividad que se lleva a cabo haciendo también uso del lenguaje, como, por ejemplo, desarrollar una sopa de letras, leer un mapa o escribir una carta. Por otra parte, Nunan (1989) considera la tarea como un elemento de trabajo de la clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en la lengua meta; mientras que su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma.

Ahora bien, como se ha mencionado, la tarea involucra una serie de elementos que ayudan a la construcción del aprendizaje de una LE. Por lo tanto, el propósito fundamental del aprendizaje basado en tareas es la introducción del lenguaje en un contexto significativo, comunicativo y auténtico. Por lo que Willis (1996) señala que en el aprendizaje basado en tareas se enfatiza en los estudiantes realizando “*cosas*” principalmente en pares o en grupos usando el lenguaje para lograr los resultados de una tarea siendo guiados por el profesor. Además, esta autora resalta tres etapas del aprendizaje basado en tareas:

- Pre-tarea (*Pre-task*), actividad previa a la tarea, donde el profesor presenta el tema y da a los estudiantes instrucciones claras sobre lo que tienen que hacer en la etapa de la tarea. En esta etapa, los estudiantes pueden tomar notas y dedicar tiempo en preparar lo necesario para la tarea.

- Ciclo de la tarea (*Task cycle*), donde los estudiantes desarrollan o completan la tarea en parejas o grupos, utilizando los recursos lingüísticos que tienen mientras el profesor supervisa desde cierta distancia.

- Foco en la lengua (*Language focus stage*), donde el profesor y los estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea.

En las ventajas que se pueden encontrar en el aprendizaje basado en tareas, Willis (1996) destaca que en este enfoque los estudiantes se centran primero en el significado, así como las tareas implican el uso de la lengua extranjera para la comunicación real. Además, que las tareas van acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que implica que estos hagan uso de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma. Por lo que se concluye como un enfoque indicado para el aprendizaje de una LE, que además de implicar un gran número de ventajas se destaca en implicarse como un método agradable y motivador para los estudiantes.

4.4 La enseñanza basada en tareas con TIC

Si bien en el apartado anterior, se enfocó sobre el aprendizaje basado en tareas, en esta sección se hablará sobre el enfoque de la enseñanza basada en tareas con TIC y en sus aplicaciones en el campo de la ELAC.

Thomas (2014) afirma que la enseñanza basada en tareas se ha convertido en una de las metodologías más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua, también propone que la relación entre enseñanza de lenguas asistida por computador y la enseñanza basada en tareas van ligadas. Por otro lado, Richards y Schmidt (2013) definen la tarea en el ámbito educativo como una actividad diseñada para ayudar a lograr un objetivo de aprendizaje particular. Varias dimensiones de las tareas influyen en su uso en la enseñanza de una lengua. Entre estas se incluyen:

- Metas: el tipo de metas que los profesores y los estudiantes identifican para una tarea.
- Procedimientos: las operaciones o procedimientos que los estudiantes usan para completar una tarea.
- Orden: la ubicación de una tarea dentro de una secuencia de otras tareas.
- Ritmo: la cantidad de tiempo que se gasta en una tarea.

- Producto: el resultado o los resultados que producen los estudiantes, como un conjunto de preguntas, un ensayo o un resumen como resultado de una tarea de lectura.
- Estrategia de aprendizaje: el tipo de estrategia que usa un estudiante para completar una tarea.
- Evaluación: cómo se determinará el éxito en la tarea.
- Participación: si la tarea se completa individualmente, con un compañero o con un grupo de otros estudiantes.
- Recursos: los materiales y otros recursos utilizados con una tarea.
- Idioma: el idioma que los alumnos utilizan para completar una tarea (p. ej., la lengua materna o el inglés, o el vocabulario, las estructuras o funciones particulares que la tarea requiere que los alumnos utilicen).⁷ (traducción de las autoras)

Además, Richards y Schmidt (2013) señalan que, en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, el uso de diferentes tipos de tareas hace que la enseñanza sea más comunicativa ya que proporciona un propósito para la actividad en el aula de clase, que va más allá de la práctica del idioma por sí mismo. Asimismo, Thomas (2014) destaca que los estudiantes se comprometen en mayor medida mediante este enfoque de enseñanza colaborativo y comunicativo, permitiéndoles elaborar y completar tareas en la lengua meta. En conclusión, la tarea está fuertemente ligada a alcanzar un objetivo de aprendizaje como resultado de la adquisición y el aprendizaje de un idioma (Richards & Schmidt, 2013; Thomas, 2014).

⁷ “... These include: goals – the kind of goals teachers and learners identify for a task procedures – the operations or procedures learners use to complete a task order – the location of a task within a sequence of other tasks pacing – the amount of time that is spent on a task product – the outcome or outcomes students produce, such as a set of questions, an essay, or a summary as the outcome of a reading task learning strategy – the kind of strategy a student uses when completing a task assessment – how success on the task will be determined participation – whether the task is completed individually, with a partner, or with a group of other learners resources – the materials and other resources used with a task language – the language learners use in completing a task (e.g. the mother tongue or English, or the particular vocabulary, structures or functions the task requires the learners to use)” (Richards & Schmidt (2013) p. 584).

Ahora bien, ya que contamos con la definición de la tarea en el campo de la enseñanza de lenguas, hablaremos de como esta se potencializa en la enseñanza mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Para González-Lloret & Ortega (2014), la enseñanza basada en tareas por su naturaleza invita al uso de nuevas tecnologías:

Las tecnologías *web 2.0* crean entornos sin precedentes en los que los estudiantes pueden participar en “hacer cosas” a través de procesos de transformación y creación mediados por la tecnología en lugar de simplemente leer sobre el lenguaje y la cultura en los libros de texto o escuchar sobre ellos de los profesores”⁸ (p. 3) (*traducción de las autoras*).

Además, Guichon (2006) expone que las TIC aumentan en gran medida la motivación, enfocándose en los perfiles cognitivos de cada estudiante, de esta manera suscitando un aprendizaje más atractivo e interactivo para los estudiantes.

En resumen, la enseñanza basada en tareas mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación TIC se hacen cada vez más indispensables dentro del aula de clase. Autores como González-Lloret & Ortega (2014) mencionan que en la enseñanza basada en tareas se debe primar el uso de nuevas tecnologías. El mundo en el que vivimos así lo requiere, esta era digital nos demanda una implementación imprescindible en el aula de clase de herramientas tecnológicas tales como la *webquest*, la *web 2.0* en las que se integran plataformas como *Youtube*, *Google Sites*, *LinkedIn*, entre otras.

Por otra parte, una de las características de la enseñanza y el aprendizaje por tareas, es el trabajo colaborativo, donde se tiene como propósito organizar las tareas y actividades de la clase convirtiéndolas en una experiencia social de aprendizaje. Por lo tanto, Vygotsky (1994) expone que el aprendizaje no debe considerarse como una actividad de carácter individual, sino social, pues afirma que un estudiante aprende eficazmente cuando lo hace de forma colaborativa. Además, se resalta la teoría de Vygotsky sobre la "zona de

⁸ “Web 2.0 technologies create unprecedented environments in which students can engage in “doing things” through technology-mediated transformation and creation processes, rather than just reading about language and culture in textbooks or hearing about them from teachers (Gonzalez-Lloret & Ortega, 2014, p. 3)

desarrollo próximo" o espacio de influencia donde el niño aprende a resolver sus problemas por sí mismo con la colaboración del adulto o de otros niños más avanzados. Esta teoría de aprendizaje de tipo sociocognitivista muestra como una persona es capaz aprender ciertos aspectos de la lengua interactuar con otros para crear y recrear las formas y los significados de la lengua. Finalmente, la aplicación de las TIC brinda más oportunidades para la comunicación entre los estudiantes ya que pueden intercambiar información en tiempo real, pueden participar en debates en blogs, trabajar en equipos en diferentes proyectos, intercambiar correos electrónicos, buscar información, entre otros.

4.5 Motivación

Al igual que el concepto de tarea y el enfoque de enseñanza por tareas, el concepto de motivación es muy amplio de abordar en una sola definición ya que este está ligado a diferentes aspectos. Aunque se podría definir brevemente el término de motivación como un proceso que inicia, guía y alcanza un objetivo. Según Robbins (1999) "la motivación es el conjunto de aspectos materiales y psicológicos que dan al individuo satisfacción a sus necesidades básicas, provocando un comportamiento diferente que logra obtener un mejor resultado dentro de los objetivos" (p. 175).

Por otra parte, Gardner (2010) manifiesta que para que un estudiante esté motivado necesita tener un propósito, relacionado con una meta u objetivo, que podría ser el aprender una segunda lengua. Para este autor la motivación va ligada al objetivo que un estudiante desee alcanzar y la lengua meta puede ser el vehículo para lograrlo. Además de las razones de un estudiante para aprender otro idioma pueden variar desde lograr una sensación de éxito, cumplir con expectativas propias o de los demás. Gardner lo ejemplifica como poder comprar un auto nuevo o hasta obtener un mejor trabajo gracias al dominio de la lengua meta.

Para Gardner (2010), la motivación es multifacética, puesto que involucra lo afectivo, lo cognitivo como también los elementos de comportamiento de un estudiante. También señala una distinción entre la motivación para aprender un idioma y la motivación en una clase de idiomas. Para este autor, la motivación se complementa en un modelo socioeducativo de la adquisición de una segunda lengua, que se evalúan en tres

componentes: el deseo de aprender un idioma, las actitudes hacia el aprendizaje del idioma y la intensidad motivacional que se podría comprender como el esfuerzo de aprender el idioma. También, añade que la cantidad de participación de los estudiantes en la clase de idiomas varía principalmente en función de la motivación, las actitudes hacia la situación y el contexto de aprendizaje. Es por esto que Gardner (2010) propone que el desarrollo de la clase se refleja principalmente en los efectos de las actitudes y la motivación en la participación de cada estudiante; además, indica que hay varias formas en que se puede evaluar la participación como el comportamiento voluntario, la satisfacción con la clase en particular, la respuesta correcta, el comportamiento general dirigido a un tema y las solicitudes del docente en la clase de idiomas.

Por otra parte, Dörnyei y Ushioda (2011) aseguran que una persona motivada se esfuerza, es persistente y atenta a la tarea y los objetivos que tiene entre manos, tiene metas, deseos y aspiraciones, disfruta de la actividad, experimenta el refuerzo del éxito y la decepción del fracaso, hace atribuciones sobre el éxito o el fracaso y hace uso de estrategias para ayudar a lograr los objetivos. Asimismo, Brown (1987) resalta que la motivación es más alta, cuando se tiene el control sobre las propias decisiones, sin importar si el contexto es a corto o a largo plazo. Este autor también señala que cuando los estudiantes tienen la oportunidad de tomar sus propias decisiones en el aula de clase, sobre lo que desean o no en un contexto de un aprendizaje colaborativo, están trabajando en su autonomía, lo cual evidencia motivación propia por alcanzar un objetivo.

De hecho, Dörnyei y Ushioda (2011) hacen énfasis en los factores de contexto que influyen en la motivación "características del contexto de instrucción (por ejemplo, diseño de tareas y materiales, prácticas de evaluación, estructuras de agrupamiento) e influencias sociales y culturales (por ejemplo, profesores, grupo de pares, escuela, familia, cultura y sociedad)" (p. 26)⁹ (traducción de las autoras). Por otra parte, este autor recalca las estructuras del trabajo en clase que propician la motivación: las estructuras competitivas, las estructuras individualistas y las estructuras cooperativas. Las estructuras individualistas

⁹ "Among contextual influences on learning motivation, the two areas that have perhaps garnered most attention are: features of the instructional context (e.g. task and materials design, evaluation practices, grouping structures); social and cultural influences (e.g. teachers, peer group, school, family, culture and society)". (p.26)

tienen más probabilidades de moldear la motivación hacia el progreso y el dominio personal y promover la autoeficacia, mientras que el aprendizaje cooperativo exitoso probablemente generará motivación y autoeficacia entre todos los miembros del grupo.

Al igual que Dörnyei y Ushioda (2011), Gardner (2010) clasifica la orientación de los individuos en dos categorías muy generales: orientación instrumental (para disfrutar de mejores y mayores posibilidades de empleo, promoción, reconocimiento social, etc.) y orientación integradora (para comprender mejor a la comunidad extranjera e integrarse en ella). Según los resultados finales que consiga el individuo con el aprendizaje de la LE meta, agrega Gardner (2010). Por lo tanto, experimentará mayor o menor grado de satisfacción y su estado motivacional aumentará, disminuirá o se mantendrá creándose cierto sentimiento de éxito o fracaso. Es decir, la percepción de los aprendices respecto al grado de consecución de la meta afecta sus creencias y expectativas, deseo de aprender, actitudes hacia el aprendizaje y esfuerzo para aprender. Por tanto, conserva, aumenta o disminuye su estado motivacional.

En conclusión, de acuerdo con las teorías sobre la motivación según los autores Gardner (2010) y Dörnyei y Ushioda (2011) en el aprendizaje de una segunda lengua, intervienen varios factores. Principalmente podemos mencionar el tener objetivos y metas, así como también las aspiraciones y las experiencias durante el proceso de aprendizaje en el que también influyen los contextos de instrucción como lo son la selección de materiales y el diseño de tareas, como también las influencias sociales y culturales como los profesores y la escuela. Por último, se resalta el deseo y el esfuerzo por alcanzar un objetivo establecido, el cual suscita la motivación de cada individuo.

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de estudio

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo dado que adoptamos un diseño de Investigación-Acción (IA) en el aula. Si bien la implementación de las TIC en la educación ha sido un tema de investigación muy estudiado en diversos contextos, la problemática abordada en este trabajo se ubica en un contexto educativo específico con una población de rasgos particulares. Según UPEL (2006), si en una investigación “los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad” hacen parte de un estudio de campo. Lo anterior sucede en este caso, es una investigación de campo puesto que se trabaja desde un contexto institucional real y las investigadoras se adentraron en este contexto para la recolección de datos.

El concepto de Investigación-Acción fue desarrollado por primera vez por el psicólogo Kurt Lewin en 1994, con el fin de intervenir en los problemas sociales. Lewin determinó cuatro fases en la Investigación-Acción, las cuales son: planificar, actuar, observar y reflexionar, de las cuales se hablará más adelante. La IA es un enfoque de investigación que presenta características particulares y relevantes que la distinguen de otros tipos de investigaciones, entre ellas podemos resaltar como se incorpora la acción durante el proceso de investigación que como lo interpreta Latorre (2007): “el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido” (p. 28) es decir, que la acción toma un papel fundamental dentro de la I-A y hace que esta se destaque de las demás investigaciones.

5.2 Fases de la Investigación-Acción

Kemmis y McTaggart (2005) propusieron “el espiral de la Investigación-Acción” que consiste en cuatro ciclos, a saber, planificación, acción, observación y reflexión. Los autores señalan que aunque el proceso de Investigación-Acción se describa en términos de una secuencia de pasos a seguir, realmente implica una espiral de ciclos autorreflexivos de: planificación de un cambio, actuación, observación del proceso y las consecuencias del cambio, reflexión sobre estos procesos y consecuencias, la re-planificación, la re-actuación y re-observación de nuevo, reflexión una vez más y así siendo entonces un proceso no

delimitado al seguimiento de un orden específico. Enseguida, describimos cómo se dio el ciclo de I-A en nuestra investigación.

5.2.1 La planificación: Esta etapa implicó un período de reconocimiento y análisis del problema antes de elaborar un plan de acción estratégico. Para esto se realizó un diagnóstico de la situación del aula de inglés del grupo seleccionado en la Institución Educativa Ciudad Modelo, ya que era necesario saber más acerca del origen del problema. También en esta etapa se buscó indagar sobre los conocimientos y las experiencias previas, las actitudes y los intereses de los estudiantes y la docente, y sobre las actividades, los recursos y los materiales de enseñanza.

5.2.2 La actuación: Una vez delimitado el problema, se estableció el plan de acción que se iba a llevar a cabo y se puso en marcha el plan a través de una intervención pedagógica. El plan consistió en un diseño didáctico de dos unidades temáticas con metodología de enseñanza por tareas, cuyo rasgo principal era la integración de diversos recursos tecnológicos.

5.2.3 La observación: Esta etapa de observación se documentó el proceso de intervención a través de instrumentos de recolección de datos como el diario de campo y grabaciones de audio y video, por lo que se pudo realizar la auto-observación y la reflexión que proporcionó datos fundamentales para desarrollo de esta investigación. Además, se contó con el apoyo de la docente del área de inglés en cuanto al proceso de ingreso y permisos para la intervención en la institución educativa y de la tutora de práctica para la revisión de la propuesta didáctica y la planeación de clase.

5.3 Métodos de recolección de información

5.3.1 Observación de clase

Entre julio y septiembre del 2019 se llevaron a cabo varias sesiones de observación en el curso objeto de estudio, un grupo de grado séptimo de la Institución Educativa Ciudad Modelo de Cali. En total se realizaron 4 observaciones en el siguiente orden:

Primera observación: 29 julio 2019

Segunda observación: 05 de agosto 2019
Tercera observación: 12 de agosto 2019
Cuarta observación: 2 de septiembre 2019

5.3.2. Encuestas a los estudiantes

En la primera fase se aplicaron también dos encuestas a los estudiantes. Con este método de recolección de la información buscamos indagar aspectos relacionados con la motivación, el uso de las TIC dentro del aula de clase y el tipo de actividades que se desarrollaban durante esta. Cabe anotar que ambas encuestas fueron realizadas de forma anónima. La Encuesta 1 (Anexo 1) fue llevada a cabo el día 11 de julio de 2019 y constaba de quince preguntas distribuidas en cuatro partes:

- 1) Información básica sobre el encuestado.
- 2) Experiencias con el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- 3) Percepción y motivación hacia la lengua que aprende.
- 4) Desempeño de la lengua extranjera.

La primera parte constaba de 4 preguntas sobre información demográfica del encuestado. En la segunda, 2 preguntas generales sobre su experiencia y contacto con la lengua, en caso de que el encuestado contestara positivamente alguna de estas preguntas se encontraría con otras 4 preguntas de indagación sobre la afirmación. En tercer lugar, se hallaban 2 preguntas de selección múltiple sobre la motivación hacia el estudio del inglés. Por último, la encuesta proveía 7 preguntas, 2 de ellas de selección múltiple, 4 usando la escala de 6 puntos, donde 1 es *Excelente*, 2 es *Sobresaliente*, 3 es *Bueno*, 4 es *Regular*, 5 es *Malo* y 6 es *Muy malo*. Allí mismo, se encontraba otra pregunta con diferentes enunciados pues 1 correspondía a *Muy alta*, 2 a *Alta*, 3 a *Media*, 4 a *baja* y 5 a *Muy baja*.

La Encuesta 2 (Anexo 2) fue llevada a cabo el día 15 de octubre de 2019; esta constaba de 14 preguntas distribuidas en 3 secciones:

- 1) Información básica sobre el encuestado.
- 2) Conocimiento acerca de las TIC
- 3) Percepción y motivación hacia la lengua que aprende.

En la primera sección se encontraban 4 preguntas sobre información general del encuestado. En la segunda, 4 preguntas de selección múltiple y 2 preguntas usando la escala de Likert de 5 puntos, donde 1 es *Nunca*, 2 es *Algunas veces*, 3 es *Frecuentemente*, 4 es

Muy frecuentemente, 5 es *No sabe*. En la tercera sección, se encontraban 2 preguntas abiertas y 2 de selección múltiple.

5.3.3. Entrevistas a los estudiantes y a la docente

En la etapa diagnóstica realizamos una entrevista a la docente encargada y en la etapa de evaluación, realizamos una segunda entrevista a la docente y una entrevista grupal a los estudiantes participantes. Respecto a la Entrevista 1 (Anexo 3) realizada a la docente de inglés del grado séptimo el día 11 de julio de 2019, el cuestionario contenía 21 preguntas abiertas divididas en 3 partes:

- 1) Información básica de la docente
- 2) Estudios y experiencias acerca de la lengua extranjera que enseña.
- 3) Enfoques, actividades y recursos que usa en clase.

En las entrevistas realizadas después de la intervención buscamos conocer tanto la percepción de los estudiantes como la de la docente durante el proceso. Se trató de una entrevista grupal y una entrevista a la docente que tuvieron lugar el mismo día (16 de marzo de 2020). La Entrevista 2, grupal (Anexo 4) constaba de 8 preguntas repartidas en las siguientes secciones:

- 1) Percepción de gusto y comodidad al estar en un ambiente donde se usen las TIC.
- 2) Aspectos que más llamaron la atención al usar las TIC dentro de la clase de inglés (positivos, negativos y por mejorar)
- 3) Percepción de continuidad usando las TIC en la clase de inglés.

En la Entrevista 3 (Anexo 5), la docente respondió a 15 preguntas abiertas que se dividían en las siguientes partes:

- 1) Percepción de uso de las TIC en la clase de inglés.
- 2) Percepción del manejo de la clase por parte de las practicantes.
- 3) Percepción de continuidad usando las TIC en la clase de inglés.

Ahora bien, es importante mencionar que además de las entrevistas, se pidió a la profesora que completara un registro sobre el desarrollo de las tareas que se iban realizando y sobre su percepción frente al desempeño de los estudiantes.

La Tabla 1 presenta de manera resumida las fuentes primarias de la investigación, con detalles de las fechas de recolección de la información y con las convenciones de citación que se utilizaron en el análisis de datos.

Tabla 1

Fuentes de Información y Convenciones para el Análisis de los Resultados.

Fecha	Fuente de información	Convención
Del 29 de julio de 2019 al 15 de abril de 2020	Diario de campo grupo 1/ grupo 2	Diario _Gr_1/Gr_2
15 de octubre del 2019	Entrevista # 1 a la docente	Entrev. #1_Docente
19 de noviembre del 2019	transcripción folleto- estudiante #1/ estudiante# 2/ estudiante # 3/ estudiante # 4	Tr. Folleto_Est.#1 / Est.#2 / Est.#3
24 de febrero del 2020	transcripción afiche- estudiante #1 estudiante# 2/ estudiante # 3/ estudiante # 4	Tr. Afiche_Est. #1/ Est.#2 / Est.#3
9 de marzo del 2020	transcripción presentación festival- estudiante #1/ estudiante# 2/ estudiante # 3/ estudiante # 4	Tr._ Festival_Est #1/ Est.#2 / Est.#3
16 de marzo del 2020	Entrevista grupal al estudiante # 1/ estudiante# 2/ estudiante # 3...	Entrev. grupal_Est1 / Est2 / Est3...
16 de marzo del 2020	Registro de la docente sobre el desarrollo de las actividades realizadas en ambas unidades	Reg. doc_ desar_Actividades
16 de marzo del 2020	Entrevista # 2 a la docente	Entrev. #2_Docente.

5.4 Proceso de elaboración de la propuesta didáctica

En la fase de intervención (acción) se diseñaron dos unidades, de entre 10 y 13 horas de duración. Para su elaboración, se tomaron en cuenta los *Derechos Básico de Aprendizaje del Inglés* y el *Currículo Sugerido* del Ministerio de Educación (2016) para el grado séptimo de educación básica secundaria. No fue posible adaptar la propuesta didáctica al programa de séptimo grado de la institución dado que la institución no contaba con plan de aula actualizado. Sin embargo, el diseño fue compartido y concertado con la docente titular de inglés; también se tuvo en cuenta la secuencia de contenidos del libro

Way to Go! (MEN, 2016) para el grado séptimo que la profesora de inglés utilizaba en las clases. De este último documento, se eligió trabajar el módulo “Globalization”.

Después de esto, el diseño curricular se creó para un total de veinte horas de intervención que corresponden al número de horas mínimo exigido para nuestra práctica docente en la licenciatura. Por otra parte, en la planeación de las unidades y planes de clase, se adoptó el enfoque de enseñanza por tareas con énfasis en la integración de diversos recursos y herramientas TIC.

Finalmente, durante la intervención nos encontramos grandes dificultades y limitaciones, como por ejemplo la falta de espacios dotados con dispositivos tecnológicos, lo que impidió que ambas practicantes pudiéramos realizar la intervención de forma paralela, por lo tanto se decidió dividir el grupo en dos partes iguales con el fin de planear y adaptar las propuestas didácticas en base al contexto de intervención. Además, durante la intervención la institución educativa se vio afectada por los paros del magisterio a nivel nacional para esa fecha, por lo que hizo que nuestro proceso de práctica fuera más largo a lo que se intervino al grupo a principios del año lectivo (2020) cuando los estudiantes habían pasado a octavo grado.

5.5 Documentación de la intervención y evaluación de la experiencia

La experiencia de aula, durante la implementación de las unidades didácticas y de las tareas comunicativas, se registró en los diarios de campo de las practicantes. Al final del estudio, se seleccionaron cuatro estudiantes para hacer un análisis detallado de sus productos en tres de las tareas realizadas. Se escogieron estos participantes bajo el criterio de que hubieran realizado de manera oportuna y completa todas las actividades y que hubieran cumplido con los productos de las tareas seleccionadas. El criterio para escoger las tres actividades fue el siguiente: dos tareas básicas de cada unidad y dos grandes tareas que hicieran parte de los proyectos finales de cada unidad. Sin embargo, dado que en una de las tareas básicas los productos de los estudiantes fueron demasiado cortos, se decidió evaluar su desempeño únicamente en tres de las tareas. Para el análisis de cada uno de los productos de las tareas de los estudiantes se diseñaron tres rejillas de evaluación.

5.6 Participantes en el estudio

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de séptimo y octavo grado. El séptimo grado estuvo conformado por 38 estudiantes, 22 de sexo femenino y 16 de sexo masculino, entre las edades de 12 y 15 años. Para cuando los estudiantes pasaron a octavo grado, el grupo incrementó a 42 estudiantes, 25 de sexo femenino y 21 de sexo masculino, a lo cual el rango de sus edades oscilaba igualmente entre 12 y 15 años. De acuerdo con la información sociodemográfica, la mayoría de los estudiantes viven cerca al sector donde está ubicada la institución, en nivel socioeconómico estrato 2 del barrio Ciudad Modelo, de Cali.

La profesora encargada del área de inglés tenía aproximadamente entre 50 y 57 años, es licenciada en lenguas modernas egresada de la Universidad del Valle y especialista en informática educativa de la Universidad Libre. Contaba con 25 años de experiencia en la enseñanza de lengua extranjera y 21 años de experiencia como docente en la institución.

5.7 Limitaciones metodológicas de la investigación

Varios eventos importantes que afectaron notoriamente este estudio fueron: el retraso del calendario escolar como consecuencia del paro del magisterio a nivel nacional en el primer semestre del año 2019; el cierre del colegio durante algunos días por motivos similares y el cierre temprano del año escolar en el mes de noviembre. Lo anterior ocasionó que no se pudieran realizar todas las intervenciones planeadas inicialmente para el periodo escolar, de septiembre a diciembre de 2019. Por ejemplo, la primera unidad tuvo lugar desde el 22 de octubre al 19 de noviembre del 2019, mientras que la segunda se desarrolló del 17 de febrero al 16 de marzo del 2020, teniendo que realizarse cuando los estudiantes estaban iniciando el octavo grado. Cabe resaltar que, a pesar de mantener el mismo grupo de estudiantes con el que se había trabajado en séptimo grado en 2019, el receso de los meses de diciembre y enero afectó, el desarrollo normal de la propuesta didáctica, sobre todo de la segunda unidad cuyo proyecto final se presentó en el mes de marzo.

5.8 Marco contextual

En la reseña histórica que presenta Proyecto Educativo Institucional [PEI] (2014), la institución educativa Ciudad Modelo fue fundada en el año 1968, en el barrio Ciudad

Modelo de la ciudad de Cali. La institución es de modalidad mixta y monolingüe. Cuenta con tres jornadas: mañana, tarde y noche. El título que otorga a los estudiantes de la jornada diurna y vespertina es: Bachiller Técnico en Artes, Mecánica Industrial, Salud y Nutrición, Ciencias, Educación Física y Comercio. La institución tiene convenios con el Centro Auxiliar de Servicios Docentes (CASD) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Para estudiantes de la jornada nocturna, el título otorgado es: Bachiller Académico.

Actualmente, la planta física de la institución es una edificación renovada gracias a los recursos de la Ley 21 del Ministerio de Educación Nacional y con aportes del municipio. La institución cuenta con una estructura de tres bloques de dos pisos con capacidad de 10 salones cada uno, construidos en ladrillo limpio y cemento. La sede principal de la institución está ubicada en la Carrera 40 B No. 31 C- 00, en una zona central del barrio Ciudad Modelo. Esta sede se encuentra rodeada por: la parroquia Santa Mariana de Jesús, un pequeño parque infantil y por casas y apartamentos. Gracias a la ubicación del colegio y a que un gran porcentaje de los estudiantes vive cerca de este, ellos pueden trasladarse caminando hacia la institución.

Al ser una institución del sector oficial, los estudiantes se ven beneficiados al no pagar ni matrícula ni una pensión mensual. Esto favorece la inclusión de los niños y jóvenes para que reciban su respectiva educación académica. En su mayoría, los “Modelenses” poseen los útiles escolares necesarios para el desarrollo de la clase y todos deben portar completamente su respectivo uniforme.

En el PEI se encontró que desde su entrada se sustenta en las políticas del MEN, afirmando que incluye todos los lineamientos y requerimientos que este demanda (p. 2). De igual forma, se presenta que la formación de la institución articula características del modelo constructivista. Desde esta perspectiva se promueve el aprendizaje en estructuras cognitivas previas mediante el desarrollo de habilidades del ser, saber y hacer (p.76). Si bien, los objetivos institucionales son los que guían la enseñanza e indican cómo los docentes deben emplear y desarrollar estos objetivos conjuntos al PEI. Cabe resaltar que dentro de las observaciones realizadas se evidenció poca práctica del cumplimiento de estos objetivos.

Como se mencionó anteriormente la institución es de carácter monolingüe, por ende, no se le ha dado la intensidad y el respaldo necesario para hacer énfasis en el idioma extranjero. Según el Plan de Área de Inglés [PDAI] (2017), la intensidad horaria de cada clase de inglés para básica secundaria es de 3 horas semanales, mientras que, tanto para primaria como para media es solo de 2 horas semanales. De igual forma, solo se cuenta con dos profesores que deben de asumir la docencia para todos los grados en las jornadas mañana y tarde. En cuanto a los materiales y recursos didácticos para la enseñanza del inglés, la institución cuenta con algunas muestras de los libros del Ministerio de Educación *Way to Go* (para 6º, 7º y 8º grados) como de *English Please* (para 9º, 10º y 11º grados), sin embargo, no alcanza a proveer un ejemplar a cada estudiante, al menos por grado. Respecto a la dotación tecnológica en el espacio donde todos los estudiantes reciben su clase de inglés, sólo se encuentran un televisor y dos altoparlantes. Sin embargo, la institución también cuenta con una sala de cómputo con aproximadamente 25 computadores portátiles y un videoprojector.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación de los resultados de esta investigación retoma los objetivos de la investigación y su relación con las etapas de la investigación acción (Tabla 2). Se realiza la triangulación de la información suministrada y recolectada mediante las encuestas, las entrevistas a la docente, la entrevista grupal a los estudiantes, las observaciones en el diario de campo y el análisis documental para dar cuenta del logro de los objetivos. El análisis de la información sigue una orientación fundamentalmente cualitativa y se complementa con estadísticas descriptivas provenientes de las encuestas.

Tabla 2

Objetivos de la investigación

<i>Objetivo general:</i> Determinar la incidencia de incluir tareas comunicativas basadas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y en el aprendizaje de inglés de los estudiantes de 7° y 8° grado de básica secundaria de la institución educativa Ciudad Modelo en la ciudad de Cali.	
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Etapas Investigación-Acción</i>
1. Caracterizar el grupo de estudiantes en términos del uso de las TIC, la motivación y del aprendizaje del inglés.	Observación - Reflexión
2. Diseñar e implementar tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC para el grupo seleccionado.	Planeación - Actuación - Observación
3. Analizar el impacto de las tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC en la motivación y aprendizaje del inglés en los estudiantes.	Reflexión - Evaluación

6.1 Caracterización de los estudiantes en términos del uso de las TIC, la motivación y del aprendizaje del inglés

6.1.1 Insuficiente dotación y uso de las TIC en clase de inglés vs. gran interés de los estudiantes por las TIC

En el PEI de la Institución Educativa Ciudad Modelo, tanto en la misión como en la visión, la institución reconoce la tecnología como un elemento importante en la educación en el que trabajarán para que se pueda lograr un desempeño más efectivo. (p. 2). De igual

forma, en el PDAI se expresa que la tecnología tiene un rol fundamental en la formación de los estudiantes. (p.3) Sin embargo, pese al reconocimiento del papel central de la tecnología en estos documentos, la institución no cuenta con las herramientas y los recursos tecnológicos suficientes para su uso dentro de las clases.

La primera observación, llevada a cabo el día 29 de julio de 2019, fue destinada a conocer el lugar, las instalaciones y la dotación de la institución. De acuerdo con la descripción recogida en los diarios de campo, en primera instancia, se resalta que la institución cuenta con acceso a Internet, aunque no en todos los lugares es de buen rendimiento debido a que la señal wi-fi es baja. En la visita al aula de inglés, en la que todos los estudiantes del colegio reciben su clase de este idioma, se constató que las únicas herramientas TIC presentes en este lugar son: “un Smart TV y dos altoparlantes”. También se visitó la sala de sistemas y se encontró “un video beam, una pantalla para video beam y 25 computadores portátiles con sus respectivos cargadores” (Diario_campo_Gr.2_29/07/2019). De acuerdo con las observaciones realizadas, se notó que usualmente, cada grupo está compuesto entre 35 y 45 estudiantes, lo cual indica que los computadores se deben compartir para que todos tengan acceso.

Por otra parte, en las observaciones realizadas a la docente de inglés en las clases de grado séptimo, se registra que ella hacía uso principalmente del tablero y de copias del *Workshop* del libro *Way to Go 7th grade* para realizar las actividades. De hecho, son los mismos materiales mencionados por la docente en la entrevista:

Practicante: *¿Qué materiales y recursos utiliza regularmente en sus clases?*

Docente: *Bueno, yo utilizo fotocopias del libro Way to Go! solamente tenemos el Workbook, apenas este año lo enviaron, pero no tenemos los suficientes ya que solamente nos enviaron solo 7 libros para cada sede, entonces uno le saca copia a algo que uno ve interesante para compartirlo a los estudiantes”.*

(Entrev. #1_Docente_08/10/2019)

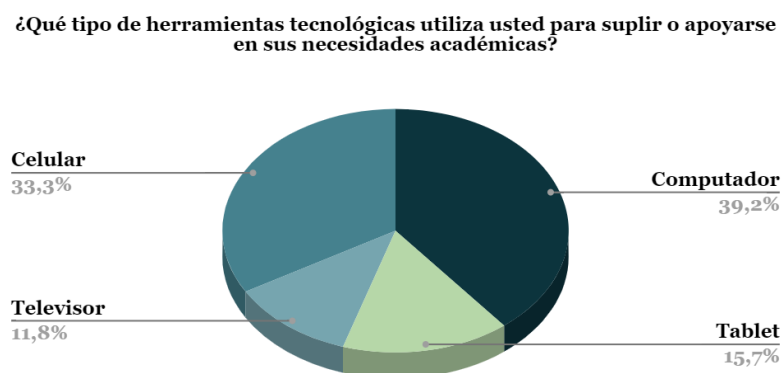
A nivel local, la Secretaría de Educación de Cali se encarga de la reproducción y la distribución de las series *Way to Go* (para 6°, 7° y 8° grados) como de *English Please* (para 9°, 10° y 11° grados) pero la I.E. no ha recibido suficientes ejemplares de los libros de texto

para los diferentes grados.¹⁰ La serie *Way to Go* fue diseñada teniendo en cuenta el Currículo Sugerido para la enseñanza del inglés lo que facilitaría su integración en los planes de asignatura. Sin embargo, dado que no fue posible tener acceso al Plan de Inglés de 7° grado, no es posible cotejar de qué manera el libro y sus materiales se integran en la planeación del programa y las clases. De igual forma, todas las observaciones realizadas corroboran que la docente no recurre a las TIC para incluirlas en su clase e incluso no hace uso de las que ya se encuentran en el aula.

Ahora bien, en la Encuesta 2 se preguntó a los estudiantes acerca del tipo de herramientas tecnológicas que usaban para suplir o apoyarse en sus necesidades académicas, a lo cual respondieron: computador, 39.2%; celular, 33.3%; tablet, 15,7%; y televisor, 11.8% (Figura 1). Es positivo que todos los estudiantes manifestaron poseer al menos dos de las opciones tecnológicas propuestas.

Figura 1

Tipos de herramientas TIC usadas por los estudiantes para apoyarse en sus necesidades académicas



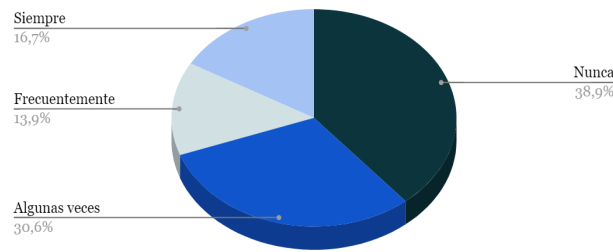
La Figura 2 indica la frecuencia con que los estudiantes usan algún tipo de herramienta TIC para realizar presentaciones o exposiciones en las clases. De aquí se tiene que el 61% del grupo estudiado ha usado en algunas ocasiones algún tipo de herramienta TIC. Cabe notar que al especificar en qué materia los estudiantes lo hacían, 9 estudiantes

¹⁰ Este material es de propiedad del Ministerio de Educación y está disponible en formato digital, con los materiales de acompañamiento completos en texto (audio y video) para libre uso en el Portal Colombia Aprende.

expresaron que en ciencias naturales, 5 en inglés, 4 en tecnología, 2 en ciencias sociales y 1 en ética, esto refleja mayor predominio y uso de las TIC en otras materias diferentes a la de lengua extranjera.

Figura 2

Uso de herramientas TIC para realizar presentaciones en clase

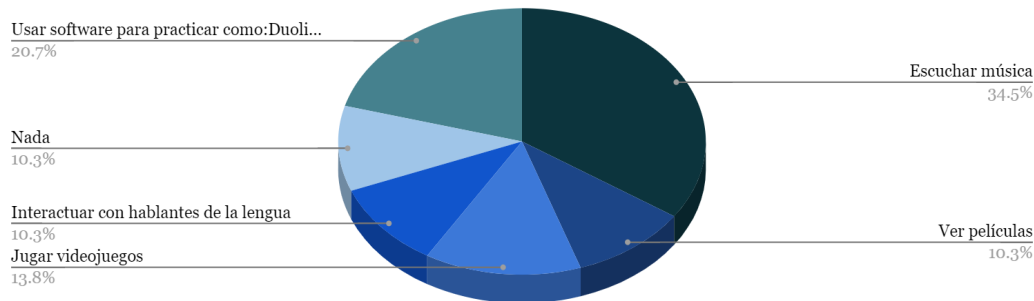


En cuanto a las actividades o recursos a los que los estudiantes recurren para reforzar su aprendizaje en el inglés, se encontró que: escuchan música, 34.5%; usa algún tipo de aplicación web como *Duolingo* o *Hot Potatoes* para practicar, 20.7 %; jugar videojuegos, 13,8% ; ver películas, 10,3%; hablar con hablantes de la lengua, 10,3%; y ni realiza ninguna actividad, 10,3% (Figura 3). Cuando interactúan con hablantes de la lengua virtualmente, usando por ejemplo redes sociales, se tiene que el 89,7% aproximadamente de los estudiantes usa algún tipo de herramienta TIC como refuerzo en su aprendizaje de la lengua extranjera.

Figura 3

Actividades de los estudiantes para reforzar su aprendizaje en la lengua extranjera

¿Qué hace usted para reforzar el aprendizaje del inglés?



De lo anterior, se puede concluir que, pese al reconocimiento de la importancia de la tecnología en los documentos curriculares, la I.E. no posee todas las herramientas TIC necesarias para su inclusión en las clases. Análogamente, las observaciones de clase y la Entrevista 1 a la docente dan cuenta del uso insuficiente de los implementos TIC ya existentes en las aulas. No obstante, es imposible ocultar que estamos en una era, como en ninguna otra, donde la tecnología prima en todos los ámbitos de la sociedad y la educación, en algunos contextos como este, parece haberse quedado atrás Padurean y Margan (2009) exponen que ha habido una evolución en la tecnología misma, donde el computador ha cambiado del estado de "tutor" al de "herramienta". Los resultados de la Encuesta 1 demuestran que los estudiantes han utilizado los dispositivos electrónicos que poseen como herramientas para acceder a información o recibir alguna instrucción a través de ejercicios que les permitan suplir sus necesidades académicas.

Es importante resaltar que como Guichon (2006) lo enuncia, las TIC aumentan la motivación, respetan los perfiles cognitivos y son herramientas más divertidas, más atractivas y más interactivas que permiten que el aprendizaje se ejecute de forma más rápida (p.11)¹¹ (traducción de las autoras). Aun cuando los jóvenes usan las TIC con fines de entretenimiento y socialización en sus tiempos personales, también es importante resaltar que han recurrido a su utilización para ahondar su conocimiento o reforzar su

¹¹ Les TICE allaient accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif. L'introduction des technologies dans les pratiques pédagogiques allait faciliter l'apprentissage de manière quasi automatique.

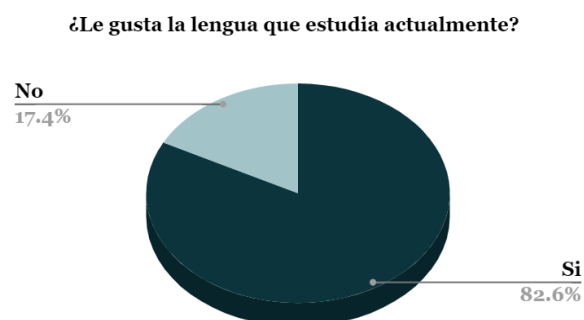
aprendizaje en la lengua extranjera, tal como lo han mostrado los resultados de las Encuestas 1 y 2.

6.1.2 Bajos niveles de motivación en la clase vs. gran interés hacia el idioma

La Figura 4 muestra el porcentaje de estudiantes a quienes les gusta o no el inglés según los datos arrojados por la Encuesta 1. La mayoría, 82.6%, respondió positivamente (35 estudiantes) y solo el 17.4% (7 estudiantes) manifestó lo contrario. Es importante mencionar que la motivación, según Gardner (1985), está muy relacionada con variables como el interés de la persona y el esfuerzo que hace para aprender un idioma. Además del interés por aprender inglés que se evidencia en la Figura 4, la Figura 3 es una muestra del esfuerzo de los estudiantes para reforzar el inglés fuera del ámbito educativo. Allí predominan actividades como escuchar música en este idioma y practicarlo mediante el uso de herramientas tecnológicas como factores de motivación que se encuentran en el alumnado.

Figura 4

Percepción del gusto por el inglés

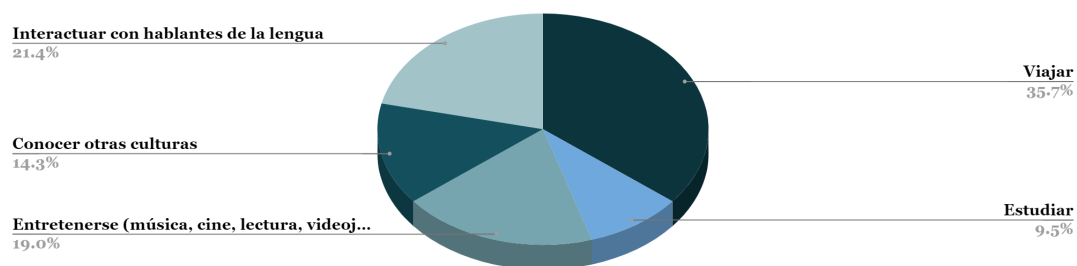


La Figura 5 presenta la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad de la lengua que está aprendiendo: la mayoría de los estudiantes opta por aprender una segunda lengua con la finalidad de viajar al exterior 35.7% (15 estudiantes); conocer otras culturas 14% (6 estudiantes) e interactuar con hablantes de la lengua 21.4% (9 estudiantes). Dörnyei y Ushioda (2011) aseguran que un estudiante motivado se esfuerza, es persistente y además es atento a la tarea que tiene con el fin de lograr sus objetivos. Asimismo,

Gardner (2010) expone que la motivación está correlacionada significativamente con las metas y los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera, como también con los motivos que se puedan tener al aprender un idioma. Estos últimos, sugiere el autor, podrían ir desde el cumplimiento de expectativas propias hasta el logro de un objetivo laboral o educativo con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir que los objetivos o metas se posicionan como vínculos de aprendizaje y de motivación que encaminan al estudiante hacia el uso y el aprendizaje de la lengua extranjera para su cumplimiento.

Figura 5

Percepción de la utilidad del inglés



De acuerdo con Gardner (2010), otro de los componentes importantes que revelan la motivación del aprendiz son sus actitudes hacia el aprendizaje del idioma, tal como lo es la participación. También, añade que la cantidad de participación de los estudiantes en el aula de idiomas variará principalmente en función de la motivación, en las actitudes hacia la situación y en el contexto de aprendizaje.

Aunque el grupo de estudio era numeroso, se pudo evidenciar que su participación antes de la intervención era muy baja e involuntaria y que se observaba poco ánimo para colaborar con el desarrollo en la clase. Constantemente la profesora debía hacer un gran esfuerzo solicitando a los estudiantes que participaran en la clase.

Como Warming Up la profesora realiza algunas preguntas a los estudiantes:

“What do you do on vacation?”

Ningún estudiante responde. Luego ella dice:

“Rodríguez, What time do you get up on vacation?”
El estudiante responde: “eleven profe”
 (Diario _Gr_1 29/07/2019)

De la misma forma, en otra sesión de clase se presentó lo siguiente:

La profesora lee el texto dos veces para que los estudiantes den las respuestas.

P: Number one Pineda, what is number one?

El estudiante no responde

P: What is number one? number one? Orozco

E: Teacher is E!

P: Señor González que está distraído allá atrás, Number three.

E: No se cual es profesora.

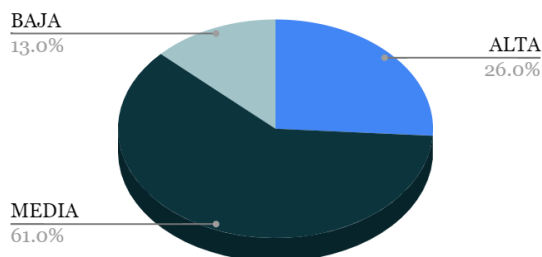
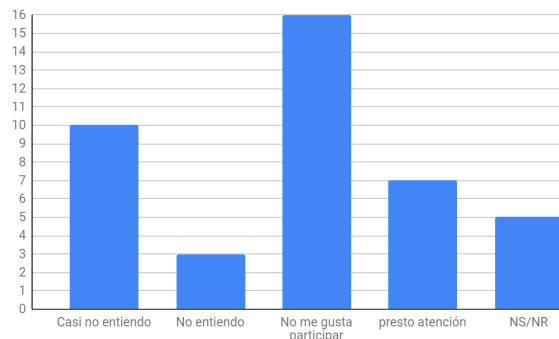
P: Pay attention to the class señor González, entonces usted Orozco, What is your answer for number three?

E: Creo que la A profesora.

(Diario _Gr.2 -02/09/2019)

Esta baja participación se evidencia en los resultados de la Encuesta 1 (Figura 6). Allí, la mayoría de los estudiantes, 74%, expresa tener una participación baja-media y que esto se debe principalmente a dos motivos: *no les gusta participar*, 38%, y *casi no entienden*, 24% (Figura 7). De forma particular, solamente el 17% dice prestar atención a la clase sin manifestar explícitamente en sus respuestas que le gusta la clase.

Gardner (1985) propone que hay varias formas en que se puede evaluar la participación en variables como el comportamiento voluntario, la satisfacción con la clase en particular, la respuesta correcta, el comportamiento general dirigido a un tema y las solicitudes del maestro en la clase de idiomas (p. 99). Por ende, en los resultados de las encuestas como en las observaciones registradas en el diario de campo mostraron una baja participación y actitudes de poca colaboración con el desarrollo de la clase, variables que, para Gardner, son índices de baja motivación.

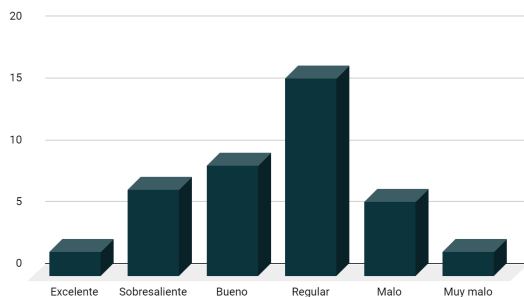
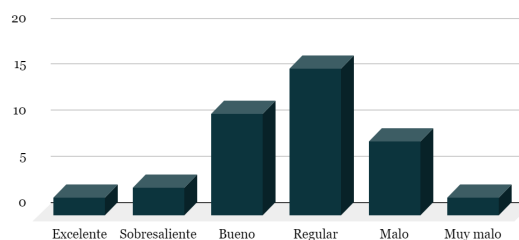
Figura 6*Participación de los estudiantes en la clase***Figura 7***Razones de la baja participación*

En esta sección, se demuestra que los estudiantes tienen un gran interés en aprender una lengua extranjera, en este caso inglés. Además, la mayoría tiene objetivos y metas que quisiera lograr a través del uso de este idioma. Sin embargo, en su proceso de aprendizaje en la clase se nota poco esfuerzo en prestar atención a la clase o a participar de esta. Simultáneamente, no se observan agentes motivadores que los inciten a mostrar el interés ya mencionado o que este evolucione positivamente.

6.1.3 Bajo nivel de desempeño en inglés según la percepción de los estudiantes

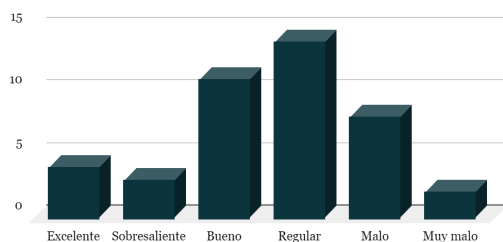
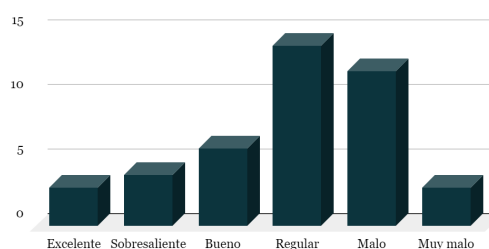
En esta sección se recogen los resultados de la Encuesta 1 en relación con las percepciones de los estudiantes sobre su desempeño en la lengua, específicamente, en las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla. Además, se presentan unas consideraciones de orden curricular que podrían estar afectando el aprendizaje del idioma en los estudiantes de los grados séptimo y octavo.

En cuanto a la habilidad de leer en inglés, los estudiantes valoran su desempeño como: *regular*, 38%, seguido de *bueno*, 21%, y en tercer lugar de *sobresaliente*, 17% (Figura 8). Esto quiere decir que los estudiantes consideran tener un desempeño con tendencia a regular y malo en esta habilidad.

Figura 8*Desempeño en la habilidad de lectura***Figura 9***Desempeño en la habilidad de escritura*

El siguiente resultado corresponde al desempeño en la habilidad para escribir en inglés. La Figura 9 muestra las percepciones de esta habilidad con una tendencia mayoritariamente negativa: *regular*, 39%; *malo*, 18%; *muy malo*, 5%. y con una tendencia positiva mucho menor: *bueno*, 26%; *sobresaliente*, 7%; y *excelente*, 5% y por lo tanto, según el criterio de la mayoría de los estudiantes su desempeño en esta habilidad tiende a ubicarse entre regular y malo.

La Figura 10 presenta los resultados del desempeño en la habilidad de escucha que son similares a los del desempeño en la escritura. Más de la mitad del grupo encuestado considera que su nivel de escucha en inglés es entre regular y muy malo (58%): *regular*, 33%; *malo*, 20%; y *muy malo*, 5%; mientras que otra parte considerable (40%) lo percibe como *bueno*, 26%; ; *sobresaliente*, 9%; y *excelente*, 5%. Por consiguiente, en su mayoría, los estudiantes consideran tener un desempeño entre regular y malo en esta habilidad.

Figura 10*Desempeño de la habilidad de escucha***Figura 11***Desempeño en la habilidad de habla*

El siguiente resultado corresponde al desempeño en la habilidad de habla. La Figura 11 muestra que el desempeño en esta habilidad según las percepciones de los estudiantes es

mucho más bajo. Se reparten entre *regular*, 33%; *malo*, 29%; y *muy malo*, 5%, para un total de 67%, contra 33% que se considera bueno o excelente hablando en inglés: *bueno*, 21%; sobresaliente, 7%; y *excelente*, 5%. Por lo tanto, según el criterio de la mayoría de los estudiantes el desempeño de esta habilidad tiende a ubicarse entre regular y malo.

De esta manera se puede concluir que el desempeño en inglés de la mayoría de los estudiantes, en todas las habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar), tiende a ubicarse entre regular y malo. Se destaca que la habilidad del habla es aquella que consideran tienen menor desempeño en comparación a las demás.

En el plan de área se definen las metas de aprendizaje del inglés de manera muy general según lo que plantea el Ministerio de Educación, sin embargo, no existe el plan de la asignatura de 7° grado para definir con claridad de acuerdo con el colegio, cuáles serían las metas a lograr con los estudiantes de grado séptimo y octavo respectivamente. Por consiguiente, para el análisis de los resultados de las producciones se tomarán en cuenta solamente los estándares básicos de competencias de lenguas extranjeras de la Guía 22 sugeridos para los grados séptimo y octavo.

El contenido y los lineamientos del plan de área se encuentran muy relacionados con los del currículo sugerido. Se observa que los planes para 7° y 8° abarcan los mismos módulos o ejes temáticos del Currículo sugerido (Salud, Democracia y Paz, Sostenibilidad y Medio Ambiente y Globalización) y los mismos propósitos (*Goals*) que deberían cubrirse en todo el año lectivo. En la última observación el 2 de septiembre de 2019 los estudiantes en el grado 7°, se encontraban aún en el primer módulo, “Salud”, de manera que era poco probable que los otros tres módulos pudieran cubrirse tomando en cuenta que solo restaban tres meses para finalizar el año escolar.

Cabe destacar que según los resultados de la Encuesta 1, aquellos estudiantes que manifestaron tener un buen nivel de inglés en las diferentes habilidades son los mismos que señalaron tener una participación más alta dentro del desarrollo de la clase. Paralelamente, aquellos que expresaron tener un nivel insuficiente de inglés fueron los que también manifestaron tener actitudes de aprendizaje menos positivas en la clase como tener una baja participación, entre otros. Estos resultados confirman la correlación señalada por Gardner

(1985) entre la motivación y las actitudes y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es decir que a mayor participación, mayor motivación y mejor nivel de la lengua en estudio.

6.2. Diseño e implementación de tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC para el grupo seleccionado

A partir del diagnóstico que se realizó en la primera etapa de la investigación acción, a través de las observaciones, las entrevistas y las encuestas, se identificó que la profesora encargada del área de inglés trabajaba de manera muy tradicional predominando el uso del método gramática-traducción. La falta del enfoque comunicativo en las actividades y del uso de las herramientas tecnológicas en la clase de inglés, y el bajo nivel de motivación hacia la clase de inglés por parte de los estudiantes, nos encaminó a diseñar una intervención que incluyera actividades en el marco de la metodología del aprendizaje basado en tareas y que a su vez integrará el uso de las TIC.

Por lo tanto, se propuso incluir en la intervención esta metodología de enseñanza ya que, como lo expresa Thomas (2014), el aprendizaje basado en tareas tiene como principio involucrar a los estudiantes en procesos reales que les permitan “interactuar, mejorar su motivación para aprender el idioma y participar en la negociación del significado en el idioma extranjero” (p. 341). Por lo tanto, se crearon tareas comunicativas organizadas en dos unidades temáticas de veinticinco horas de duración. Estas unidades tuvieron en cuenta el Plan del Área de Inglés de la institución educativa Ciudad Modelo, los Derechos Básicos de Aprendizaje del Inglés y el Currículo Sugerido del Ministerio de Educación para los grados séptimo y octavo, en el módulo *Globalization-international cultures*. En la primera unidad se introdujo a Colombia como referente primario mientras que en la segunda se enfocó hacia diferentes países alrededor del mundo.

6.2.1 Unidad 1: “Exploring Colombian Culture”

Los estudiantes tuvieron su primer contacto con una *webquest* (Anexo 6). En esta estrategia didáctica, los estudiantes abordaron contenido cultural de su país y de algunas ciudades colombianas como: Cali, Bogotá, Medellín, Leticia y Cartagena. Al seguir los pasos y las exploraciones virtuales que la *webquest* les sugería, los estudiantes se

encontraron con que debían presentar un folleto como producto final. El folleto debía realizarse a través de una plataforma virtual y debía incluir aspectos históricos y culturales de dos ciudades de Colombia de su preferencia (anexo 8).

En la segunda unidad los estudiantes trabajaron con el fin de crear un festival llamado “*Exploring the World*”. A diferencia de la primera parte de la intervención que estuvo concentrada en Colombia, esta unidad estuvo enfocada en conocer e investigar sobre algunos países del mundo tales como: Egipto, Inglaterra, China y Ecuador. Los estudiantes usaron como recursos algunos sitios web, entre ellos uno creado por las practicantes (ver Anexo 7). También accedieron a utilizar algunos recursos en línea como artículos y revistas que les permitieran complementar la información requerida (geografía, población, lugares turísticos, clima, superficie, entre otras). Luego de haber encontrado esta información y de haberla clasificado en una tabla, los estudiantes elaboraron un afiche que incluía comparaciones de las características de dos de los países ya mencionados. Finalmente, en grupos, seleccionaron un país de su preferencia entre los trabajados en clase para presentarlo en el festival (anexo 10). Los estudiantes debían hacer una exposición oral que tomaba en cuenta los siguientes aspectos: ubicación, población, idiomas hablados, símbolos patrióticos (bandera, escudo), moneda usada y finalmente descripciones de la comida típica que prepararon y compartieron con sus compañeros y vestuario tradicional hecho a mano o usando prendas similares para representarlo. Para cambiar el ambiente al que estaban habituados en las clases, el festival se realizó en el parque del colegio donde cada grupo adecuó un stand alusivo a su país y desde allí cada estudiante realizó su presentación oral.

Cabe resaltar que, durante la implementación de las unidades, se tuvieron que realizar algunos cambios en las actividades inicialmente planteadas de acuerdo con las necesidades que iban surgiendo en cada clase. Como se explicó previamente en la metodología, el grupo fue subdividido en dos subgrupos y cada practicante se hizo cargo de cada uno. Sin embargo, no fue posible implementar las tareas de la misma manera para ambos grupos debido a que la institución no contaba con los computadores suficientes para todos los estudiantes. Es decir que se alternó el uso de los dos espacios disponibles de la siguiente manera: cuando una practicante trabajaba en la sala de cómputo, la otra debía hacerlo en el aula de clase valiéndose de herramientas TIC como el videoprojector, el

televisor y los altoparlantes para desarrollar la misma tarea. La Tabla 3 ofrece una presentación resumida de las tareas propuestas durante la primera unidad: “Exploring Colombian culture!” cuyo objetivo principal consistía en el acercamiento de los estudiantes al uso de las TIC en la clase de inglés a través del desarrollo de las tareas comunicativas en un contexto de reconocimiento de la cultura general en Colombia. Por consiguiente, en el diseño de esta unidad se propuso desarrollar tres tareas y para su conclusión se planteó una prueba de comprensión de escucha. El tiempo total de la intervención fue de 13 horas, tomando en cuenta que cada hora clase en una institución pública es de 45 minutos.

La **tarea 1** se llevó a cabo el día 22 de octubre del año 2019, con un total de 3 horas de intervención. Esta tarea tuvo como propósito introducir el eje temático de la unidad e investigar sobre la cultura colombiana en el marco del uso de las TIC. Después de presentarles por primera vez la *webquest* los estudiantes debían completar un mapa con características generales de Colombia.

Por otro lado, la **tarea 2** se efectuó el 29 de octubre del año 2019 con el mismo tiempo de intervención que la anterior, es decir 3 horas. Esta tarea se realizó individualmente y su finalidad era que los estudiantes crearán un texto corto sobre su ciudad. Este producto debía ser desarrollado tomando en cuenta los ejemplos de textos mostrados por las practicantes; además de la información que debían recoger sobre cultura general de Cali a través de recursos en línea sugeridos y de búsqueda propia.

Tabla 3

Tareas realizadas en la Unidad 1: Exploring Colombian culture!

Unidad 1. Exploring Colombian Culture! / Duración: 13 horas			
Tarea 1		Fecha: 22/10/19	Duración: 3 horas
<i>Descripción</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
<p>Conociendo mi país. La primera tarea tuvo como propósito introducir a los estudiantes en el marco del uso de las TIC, el eje temático de la primera unidad y conocer más acerca de la cultura colombiana. Como actividad en clase completaron un mapa con características generales de Colombia.</p>	<p>Espacio: Aula de clase A través de un videoprojector los estudiantes pudieron ver por primera vez la <i>webquest</i>: Exploring Colombian culture!, donde se les mostraron algunas imágenes y enlaces que utilizarían como apoyo en las actividades y preguntas propuestas sobre Colombia y su cultura general cuando estuvieran en la sala de cómputo. Como actividad en clase completaron un mapa de Colombia que se les mostró en la pantalla y lo desarrollaron en el cuaderno.</p>	<p>Espacio: Sala de cómputo Los estudiantes se vieron enfrentados a explorar por primera vez una <i>webquest</i> llamada: Exploring Colombian culture! Allí los estudiantes encontraron imágenes y enlaces que les sirvieron de apoyo para completar y responder a las actividades y preguntas propuestas sobre Colombia y su cultura general en la primera parte de la <i>webquest</i>.</p>	
Tarea 2		Fecha: 29/10/19	Duración: 3 horas
<i>Descripción</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
<p>Describo mi ciudad. Creación de un texto sobre mi ciudad. Los estudiantes crearon un texto corto sobre Cali, en el que incluyeron aspectos generales de la ciudad e información acerca de su ubicación, comida típica, y algunos de sus lugares turísticos o históricos.</p>	<p>Espacio: Sala de cómputo. Los estudiantes trabajaron en la <i>webquest</i> donde vieron algunos ejemplos de descripciones de ciudades, también se les explicó cómo podían presentar la información al igual que el vocabulario más utilizado en un texto descriptivo. También, se les había pedido investigar acerca de Cali y su cultura, esto con el fin de que llevaran a clase la información y pudieran finalizar la tarea ese mismo día. A los estudiantes que no habían realizado la búsqueda sobre la información de Cali, se les dio la oportunidad de investigar en clase en otros sitios web.</p>	<p>Espacio: Aula de clase. En el videoprojector se presentaron algunos ejemplos de descripciones de cuatro ciudades. Se les explicó a los estudiantes el orden posible en que se podía presentar la información, al igual que el vocabulario más usado en este tipo de textos descriptivos. Es importante aclarar que a los estudiantes previamente se les había dicho que debían hacer averiguaciones acerca de Cali y llevarlas el día de clase. Lo anterior permitió iniciar con la creación y finalización del texto el mismo día. Aquellos estudiantes que no habían hecho la búsqueda previa, se les dio la oportunidad de usar su celular en la clase para hacerlo.</p>	

Tarea 3			Fechas: 05/11/19 y 12/11/19		Duración: 6 horas	
<i>Descripción</i>	<i>Grupo 1</i>		<i>Grupo 2</i>			
<p>Creación de un folleto turístico de algunas ciudades de Colombia.</p> <p>Se emplearon dos clases para que los estudiantes crearán un folleto turístico utilizando la plataforma virtual Canva. Debían incluir información de cultura general sobre algunas de las ciudades más representativas de Colombia.</p>	<p>Espacio: Aula de clase</p> <p>A través de un videoprojector los estudiantes pudieron ver la <i>webquest</i> Exploring Colombian culture!, se les mostró los pasos que debían seguir a fin de crear un folleto sobre tres ciudades de Colombia de su preferencia. Se les entregó información impresa sobre algunos ejemplos de folletos y páginas web donde podían crear y editar este tipo de formatos. Para indagar sobre las ciudades y abrir algunos de los enlaces sugeridos en la <i>webquest</i>, los estudiantes que contaban con un teléfono celular tuvieron la oportunidad de hacerlo.</p>		<p>Espacio: Sala de cómputo</p> <p>Los estudiantes abrieron la <i>webquest</i> donde encontraron una serie de pasos que debían seguir a fin de crear como producto final un folleto sobre tres ciudades de Colombia de su preferencia. En la <i>webquest</i> encontraron recursos en línea que no solo les permitió ampliar la información de cultura general de la ciudad seleccionada, sino que además ejemplos de folletos y también páginas web en donde se pueden crear este tipo de documentos gráficos informativos.</p>			
Tarea 4			Fecha: 19/11/19		Duración: 1 hora	
<i>Descripción</i>	<i>Grupo 1</i>		<i>Grupo 2</i>			
<p>Prueba final de comprensión de escucha</p>	<p>Espacio: Aula de clase</p> <p>Los estudiantes realizaron una prueba final acerca de la unidad vista. Todos se reunieron en la misma aula de clase y ambas practicantes lideraron la actividad. La prueba constaba de tres tareas de comprensión de escucha sobre ciudades y un cuestionario con preguntas de falso o verdadero.</p>					

El producto final de la unidad comprendió dos intervenciones (6 horas clase). Los estudiantes debían usar la *webquest* ya presentada y seguir los pasos que los guiarían para crear un folleto de información turística de algunas de las ciudades de Colombia. Si bien, la idea en primera instancia era que los estudiantes entregarán su producto en un formato digital o impreso, algunos de ellos comentaron que les resultaba difícil hacerlo puesto que en casa no poseían un computador para poder editar y manifestaron que desde el celular era complicado. Por tanto, se permitió a algunos entregar el folleto a mano en cartulina.

El cierre de esta unidad tuvo lugar el 19 de noviembre de 2019, con una hora de intervención. Esta consistió en una prueba de comprensión de escucha en relación a las temáticas desarrolladas en las clases. Los estudiantes debían responder a preguntas de ideas generales y también de verdadero o falso.

Para concluir, esta unidad tuvo como objetivo principal el acercamiento de los estudiantes al uso de las TIC en la clase de inglés a través del desarrollo de las tareas

comunicativas en un contexto colombiano con el fin de incentivar su motivación e interés hacia la lengua extranjera.

6.2.2 Unidad 2: Exploring the world!

Se proseguirá con la descripción de la segunda unidad que se recoge en la Tabla 4. Así como en la primera unidad, en la segunda se propuso el desarrollo de 3 tareas, concluyendo la unidad con una prueba final de escucha similar a la primera. El tiempo total de la intervención de la unidad fue igualmente de 13 horas. Esta unidad tuvo como propósito que los estudiantes conocieran e indagaran sobre algunos países del mundo, además de llevarlos a partir de diversas tareas comunicativas a un mayor acercamiento de la utilización de las TIC dentro de un contexto cultural.

La **tarea 1** de esta unidad se llevó a cabo el día 9 de febrero del año 2020, con un total de 3 horas de intervención. Esta tarea se trabajó individualmente y su propósito era identificar algunas características culturales de cada país y poder clasificarlas en un cuadro comparativo. Para obtener la información, los estudiantes hicieron uso de herramientas TIC como websites, artículos y revistas sugeridos. Pero también, podían realizar una búsqueda libre y autónoma de otros recursos en línea que ellos consideraran les ayudaría a complementar la información requerida. La **tarea 2** se efectuó el día 24 de febrero del año 2020 y con la misma cantidad de tiempo que en la primera intervención. Se tomó como referencia el resultado de la tarea previa con el fin de que los estudiantes pudieran escribir comparaciones entre dos de los países trabajados y las plasmaran en un afiche (anexo 9). Además, este producto debía incluir algunas imágenes o dibujos sobre los elementos a comparar (ríos, población, área, sitios históricos, etc.) de cada país seleccionado.

Tarea 3		Fecha:02/ 03/ 2020 y 09/ 03/ 2020		Duración: 6 horas	
Descripción		Grupo 1		Grupo 2	
Realización del festival: Exploring the world! En grupos de 5, los estudiantes prepararon un festival acerca de los países trabajados en toda la unidad: Inglaterra, China, Egipto y Ecuador. Cada grupo eligió un país y se preparó para una presentación oral. Con ayuda de herramientas TIC, cada grupo incluyó información sobre ubicación, área, ríos, población, comida tradicional, vestimenta típica, idiomas, moneda, entre otros. Además, tuvieron que ilustrar y representar a cada uno de los países en un stand en el parque del colegio.		Espacio: Aula de clase Al igual que en la propuesta dada en la sala de cómputo, se organizó a los estudiantes en grupos de manera voluntaria pero completamente distribuidos en la representación de cada país. Se les pidió a los estudiantes organizar la presentación oral de acuerdo con la información de los países que trabajaron durante la unidad, además buscar información adicional y complementaria para su presentación en el festival. Esta búsqueda la realizaron los estudiantes en sus teléfonos celulares y para aquellos que no tenían esa opción, la practicante dejó su computador portátil a disposición de los estudiantes para facilitar la búsqueda y complementar información a través de la web.		Espacio: Sala de cómputo Se organizaron los grupos a modo voluntario, pero completamente distribuidos en la representación de cada país, de modo que no se repitiera ninguno. Se les pidió a los estudiantes organizar la presentación oral de acuerdo con la información de los países que trabajaron durante la unidad, además se les pidió buscar información adicional y complementaria para su presentación en el festival. De esta forma, los estudiantes utilizaron los computadores para completar información; algunos usaron los websites ya propuestos y otros buscaron nuevos recursos a través de la web.	
Tarea 4		Fecha:16/ 03/ 2020		Duración: 1 hora	
Descripción		Grupo 1		Grupo 2	
Prueba final de comprensión de escucha Los estudiantes realizaron una prueba final de tipo sonora sobre de la unidad vista.		Espacio: Aula de clase Se reunieron los estudiantes en el mismo espacio (aula de clase) y ambas practicantes lideraron la ejecución de la prueba. Los estudiantes hicieron una prueba de comprensión de escucha en relación a los países vistos en clase y escribieron la idea general. En la segunda parte de la prueba, escucharon un diálogo de dos extranjeros hablando sobre sus países, luego decidieron si algunas declaraciones eran verdaderas o falsas, de acuerdo con el audio.			

El día 2 de marzo del año 2020 se pidió a los estudiantes organizar un festival sobre los cuatro países trabajados (Inglaterra, China, Egipto y Ecuador) como producto final de esta unidad. En grupos de 5 debían escoger un país y preparar una presentación oral sobre aspectos culturales y generales de ese lugar. Con ayuda de las herramientas TIC, cada grupo incluiría la siguiente información requerida: ubicación, área, ríos, población, comida tradicional, vestimenta típica, idiomas, moneda, entre otros. En su presentación, los estudiantes debían representar el país seleccionado en un stand que se pondría en el parque del colegio, además de utilizar vestuario y comida típica del lugar. Para complementar la información requerida, los estudiantes podían usar el sitio web creado por las practicantes u otros recursos tecnológicos que ellos consideraran les sirviera para este fin. Se utilizaron dos secciones de clases para la elaboración de este producto.

La última intervención de las practicantes fue el día 16 de marzo del año 2020, con una hora de duración. De manera similar al cierre de la primera unidad, los estudiantes realizaron una prueba de comprensión de escucha en relación a las últimas temáticas vistas a lo largo de las clases, donde debían responder a preguntas de ideas generales y también de orden verdadero o falso.

6.3 Impacto de las tareas comunicativas basadas en el uso de TIC en la motivación y en el aprendizaje del inglés

En este último apartado se analiza el impacto de las tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC en la motivación y el aprendizaje del inglés en los estudiantes. Por lo tanto, se tienen en cuenta las respuestas de una entrevista grupal final a los estudiantes, una entrevista final a la docente encargada del área, un registro sobre el desarrollo de las tareas en la clase y la percepción de la docente frente al desempeño de los estudiantes; anotaciones del diario de campo de las investigadoras, y por último, se revisan algunos de los productos que los estudiantes desarrollaron durante la intervención.

6.3.1 Incremento en la motivación de los estudiantes

La investigación permitió evidenciar el impacto en la motivación de los estudiantes a partir de los registros de los instrumentos ya mencionados que documentaron las percepciones, las actitudes, las interacciones y la participación de los estudiantes durante las diferentes actividades con el uso de las TIC desarrolladas en la clase de inglés. Para dar cuenta de la motivación de los estudiantes se analizaron tres aspectos: la participación dentro y fuera del salón de clase; la actitud y el interés en el desarrollo de la tarea; y por último, el contexto instruccional y el diseño de las tareas comunicativas con TIC.

Respecto a la participación, ambos grupos de estudiantes evidenciaron un mayor nivel al igual que un incremento en el interés del desarrollo de las tareas al usar las TIC en el aula de clase. A continuación, algunos fragmentos de las entrevistas:

“Es más chévere ir a la sala de sistemas, nosotros nunca habíamos recibido una clase que no fuera sistemas allá” (Entrev. grupal_Est#1- 09/03/20)

“fue muy chevere profe, ojalá hicieran siempre clases así” (Entrev. grupal_Est#3- 16/03/20)

“Me llamó la atención poder usar el computador y el celular en estas clases así” (Entrev. grupal_Est#4- 16/03/20)

“teacher pues me gustaba mucho más la clase en la sala de sistemas que aquí en el salón.” (Entrev. grupal_Est#5- 16/03/20)

“Me gustaron mucho las clases profe, era chevere que en los computadores podíamos buscar más cosas y ver páginas en inglés también.” (Entrev. grupal_Est#6- 16/03/20)

Además, la profesora encargada agregó su aporte sobre los cambios notorios de los estudiantes a través de la implementación de la tecnología en la clase y cómo fue afectada la motivación de los estudiantes:

“Los estudiantes se motivaron a utilizar las TIC en el aula de inglés. Algunos estudiantes participaron mientras la clase se desarrollaba. Al final, más estudiantes se sintieron motivados y trataron de participar activamente en las actividades...incluso me llamó la atención el estudiante ... quien nunca participa o no responde a lo que uno le pregunta pero lo vi participando y respondiendo.” (Entrev. #2_Docente- 16/03/20)

Lo anterior se interpreta como un aumento en la motivación ya que hay mayor participación incluso de estudiantes que poco lo hacían. Esto coincide con lo señalado por Gardner (1985): “la cantidad de participación de los estudiantes en el aula de idiomas variará principalmente en función de la motivación, las actitudes hacia la situación y contexto de aprendizaje” (p. 99). Es decir, que a mayor participación mayores índices de motivación.

No solo se evidenció una participación activa de los estudiantes dentro de la clase, sino también por fuera de esta, por ejemplo, al cumplir con deberes de terminar algunos productos en casa:

“Como la mayoría de estudiantes no había finalizado el brochure la clase pasada, se dejó como tarea para hoy. Me sorprendió que la gran mayoría había hecho su tarea en casa” (Diario_Gr.1 12/11/19).

“Como no terminamos la realización del brochure en clase, de hecho algunos sólo alcanzaron a crear su cuenta en canva, les dejé la actividad como tarea para la próxima clase”(Diario_Gr.2 12/11/19).

“Hoy estaba expectante acerca de los brochures que los estudiantes pudieran traer, la mayoría lo hizo en canva y hubo algunos que lo hicieron a mano en cartulina por lo que no tenían computador en casa... en términos generales me pareció que los productos eran interesantes y que les gustó la actividad” (Diario_Gr.2 19/11/19).

Las anteriores citas de los diarios de las investigadoras concuerdan en opinión de los estudiantes y la docente sobre el incremento en la motivación en los estudiantes reflejado en una alta participación dentro y fuera del aula. La motivación en la participación se puede evaluar como el comportamiento voluntario y la satisfacción mostrada en clase (Gardner, 1985).

En el siguiente fragmento, se evidencia la actitud positiva de los estudiantes y la elevación del interés en el desarrollo de la tarea. Uno de los objetivos de la intervención era que los estudiantes pudieran trabajar al máximo con las TIC tanto interna como externamente del aula. En la siguiente cita de la entrevista grupal, un estudiante confirma su interés en la elaboración del producto de las tareas con ayuda del computador o de su celular.

“Me sentí mejor en el salón de cómputo porque las actividades fueron más dinámicas y me gustó trabajar con el computador en la clase o con el celular cuando había tareas para la casa, cómo en la tarea del brochure” (Entrev. grupal_Est#9- 16/03/20)

Gardner (1985) propone que otro de los componentes de la motivación del estudiante es el comportamiento en el aula de clase. El investigador indica que hay varias formas en que se puede evaluar la participación tales como lo son el comportamiento voluntario, la satisfacción con la clase en particular y dar la respuesta correcta. A continuación, se observarán algunas anotaciones en las que se ve implicada la motivación de acuerdo con lo anteriormente dicho. Cerca a la fecha en que los estudiantes debían entregar su folleto turístico, la institución tenía un festival tecnológico que se realiza cada año y donde participan todos los grados y todas las áreas. Por sugerencia de la docente del curso se les dio la oportunidad para que, de manera libre, presentaran su folleto en dicho festival.

“No sabíamos que este festival se realizaba en esta fecha, pero nos pareció bien aceptar la propuesta de la docente sobre presentar los brochures, aunque solo era un representante por cada grupo” (Diario_Gr.2 -12/11/19).

“Me gustó mucho ver que aunque pensaba decirle solo a una estudiante que representara el grupo cuando les pregunté, otros dos estudiantes me pidieron que los dejara participar, que así fuera en la mañana ellos madrugaban a hacer su presentación. No tuve más alternativa que aceptarlos y de hablar con la profesora para que me permitiera montar otro stand para ellos, lo cual ella aceptó sin problema... pero me alegró mucho ver sus ganas de participar” (Diario_Gr.2-12/11/19).

“La mayoría de los estudiantes crearon un brochure y estaban orgullosos de su trabajo. Algunos estudiantes tuvieron la oportunidad y se ofrecieron voluntariamente de mostrar sus folletos en la semana de ciencia y tecnología en la escuela.”(Regdoc_ intervención 16/03/20)

Por otra parte, Dörnyei y Ushioda (2011) expresan que las características del contexto de instrucción, el diseño de tareas y materiales, las prácticas de evaluación y las estructuras de agrupamiento influyen en la motivación del estudiante. Es decir que es posible medir la motivación en términos del gusto hacia las actividades y las tareas realizadas con el uso de las TIC en clase, tal como en los siguientes registros, donde se muestra de forma significativa como los estudiantes manifiestan su agrado hacia las actividades planteadas.

“Me sentí bien en la sala de cómputo, me gustó más ver la clase ahí que en el salón porque hubieron muchas actividades que pudimos utilizar el computador y actividades de las páginas web. Me gustó participar en las actividades de la webquest, no me daba pena hablar porque las actividades eran muy entretenidas” (Entrev. grupal_Est#2- 16/03/20)

“profe las actividades eran chéveres y lo único es que pues que todo era en inglés... pero ya luego con las explicaciones todo era más fácil”. (Entrev. grupal_Est#18-16/03/20)

“si... a mí me gustaron las actividades y pues me parecieron chéveres porque también es diferente a lo que vemos en una clase normal.”(Entrev. grupal_Est#19-16/03/20)

“Si... osea las actividades son diferentes a lo que uno hacía antes... A mí me gusta más usar el computador en clase y hacer lo que a uno le piden allí, y... pues allí mismo buscar lo que me piden.”(Entrev. grupal_Est#21- 16/03/20)

“a mí me gustó más las actividades así... porque podía usar el computador en clase y poder buscar lo que necesito investigar en internet”. (Entrev. grupal_Est#30-16/03/20)

“si las actividades eran buenas... la que más me gustó fue la del brochure porque allí aprendí a usar un programa para editar, a mí me gusto aprender eso para luego usarlo en otras clases... y también que aprendí mucho más de inglés” (Entrev. grupal_Est#31- 16/03/20)

“profe a mí me gusto todo, pero más me gusto el festival. Aprendí cosas de esos lugares que no sabía y también fue chevere verlos a todos disfrazados de esos países... y lo mejor la comida muy rica..”(Entrev. grupal_Est#33- 16/03/20)

“Si profe la mejor actividad fue la del festival, pues uno buscaba la información en internet y luego uno se ponía a dibujar las monedas... si pues eso de la economía que me toco a mí y en el computador habían unas chéveres.” (Entrev. grupal_Est#35- 16/03/20)

“Los estudiantes estuvieron muy motivados en el desarrollo de las tareas porque es algo nuevo y diferente para ellos porque nunca habían creado un brochure en una clase de inglés o no habían tenido la oportunidad de hacer una presentación o festival cómo lo hicieron, a la mayoría no les gusta participar en este tipo de actividades, me sorprendió ver qué estaban entusiasmados” (Diario_Gr.1 15/04/20).

Los anteriores fueron fragmentos recogidos de las encuestas y de los diarios a través del desarrollo de las clases. Allí se puede observar cómo los estudiantes se sintieron motivados aún desde el simple hecho de estar al frente de un computador. Los participantes también manifestaron que las actividades que más les habían gustado era haber realizado un folleto anterior de forma digital y las presentaciones que hicieron colaborativamente con sus compañeros a través de recursos encontrados en las web. Estas evidencias confirman que a pesar de estar en un contexto con bajos recursos tecnológicos, un diseño de tareas comunicativas apropiado en el que se integren las TIC puede influir positivamente en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

6.3.2 Progresos notables en el aprendizaje del inglés

En esta sección se presenta el análisis del impacto en el aprendizaje del inglés en cuatro estudiantes a través de la evaluación de sus productos en tres tareas. Para ello se crearon tres rejillas que tuvieron en cuenta los estándares básicos de competencias de lenguas extranjeras de la Guía 22 (MEN, 2006) y el nivel de desempeño según el Marco

Común Europeo de Referencia para el grado 7° es A2. Enseguida se presentan los productos de las tareas seleccionadas, en el orden en que fueron efectuados, con sus respectivas las rejillas de evaluación. Se aclara que las tres evaluaciones tienen como máximo puntaje 14 puntos.

PRODUCTO LA TAREA N.º 1: FOLLETO TURÍSTICO

El producto de la primera tarea escogida fue el folleto turístico que contenía aspectos culturales y generales de algunas ciudades de Colombia, el cual hace parte de la primera unidad. Para su valoración se diseñó la rejilla presentada en la Tabla 5, con los siguientes criterios de evaluación: cumplimiento de la tarea, contenido, vocabulario, estructura, preparación y trabajo artístico.

Tabla 5.

Rejilla para evaluar un folleto sobre aspectos generales y culturales de algunas ciudades de Colombia (Producto Tarea N°1).

Evaluation criteria / Points	Task fulfillment	Content	Vocabulary	Structure	Preparation and artwork
Total Max. (14 Points)	Student uses appropriately the suggested resources and technologies suggested by the teacher and use them creatively them to fulfill the task.(4 POINTS)	Brochure contains appropriate items and information to the assigned topic. Content is accurate and all required information is presented in a logical order. (3 POINTS)	Broad vocabulary; Uses excellent vocabulary related to the subject seen in class. (2 POINTS)	No spelling, grammar, or punctuation errors in the text. Text is in the student's own words. (2 POINTS)	Brochure is neat, clean, well- organized. Images, pictures, clip art and drawn artwork are colorful, and appropriate to the topic. Layout flows well, shows creativity, and is pleasing to the eye evidencing preparation of the topic. (3 POINTS)
	Student tries and makes an effort to use some of the resources and technologies suggested by the teacher to fulfill the task. (3 POINTS)	Brochure contains appropriate items but some required information is missing and/or not presented in a logical order, but is still generally easy to follow. (2 POINT)	Uses part of the vocabulary related to the subject seen in class. (1,5 POINTS)	Generally accurate; A few errors in spelling, grammar or punctuation. Most text is in student's own words. (1,5 POINTS)	Brochure is mostly neat and clean. Images, pictures, and clip art and drawn artwork are mostly colorful and appropriate. Layout may show some degree of creativity but is not organized logically and/or is cluttered. (2 POINTS)
	Student tries to use some resources and technologies suggested by the teacher and fulfills the task partially. (1 POINT)	Content is inaccurate. Information is incomplete or not presented in a logical order, making it difficult to follow.(1 POINT)	Barely uses vocabulary related to the subject seen in class. (1 POINT)	Several significant errors in spelling, grammar or punctuation. Text is copied or not included. (1 POINT)	Presentation has no flow. Insufficient information and lacking some of the member's information. No images or artwork included. It evidences a lack of preparation of the topic. (1 POINT)
Score (by item):					
FINAL Score:					

Las siguientes son las producciones de los cuatro estudiantes escogidos junto con el puntaje obtenido para esta actividad.

Estudiante N°1:

Cali

Cali is a beautiful city. is located in the region on Valle del Cauca it's a very hot city. the people is really nice but also bustling. A elegant architecture in this place is the church of ermita. Cali has an amazing river. it's called Panced, in this place the people have a really good time with their family.

Colombia

Colombia is located in the northwestern region of South America. Colombia has a lot of species, is the second mega-diverse country in the world. Besides. Colombia has so much touristic sides, like the "Barrio de la Candelaria! in Bogotá. the walled city and the beaches in Cartagena de Indias.

Leticia

Is located in the south east of Colombia in the Amazon region. It has about 37.000 inhabitants. The main square is called Parque Santander, rith a small lake and trees, also there's a lot of parrots. The lake Yuharcas, lake Tarapoto, Puerto Nariño, San Martin and Isla de los micos are some touristic places in this city.

(Tr. folleto _Est. #1 - 19/11/19)

Puntaje total: 12 puntos sobre 14.

Comentarios: En su producción se destacan los criterios del cumplimiento de la tarea usando las TIC en su implementación al igual que un amplio vocabulario de lo visto en clase.

Estudiante N°2:

Bogotá information -Bogotá

Located in the center of the country at an altitude of approximatey 2.600 meters. Bogotá enjoy an almost perfect climate with average temperatures varying from 9 to 23 degrees. Santa fe de Bogotá was founded in 1538 by Gonzalo Jimenez de Quesada, the tourist sites are la candelaria trans millenium. godi museum, monastery of monserrate, typical food are the ajiaco, empanadas, chocolate, fritanga, etc.

Cartagena information

Cartagena's location is 10 x to 20 north latitude - 73 c 33 west latitude, its climate is tropical, humid, the popularity it has is 1,030,149 inhabitant, the typical foods are: the sancocho, the egg arepa and the carimañolas. The tourist places are: Palace of the inquisition, Plaza de las Bovedas and Isla Corals del Rosario, a tourist site of Cartagena is the square and the Santo domingo church

Cali information - Cali

The location of Cali is 1000 masl. It was founded on July 25, 1536 by Sebastian de

Belalcazar, which makes it one of the oldest cities in America, its climate is warm and tropical, Sancocho de Gallina, atollado rice. Empanadas vallunas. Cuddled vallunos. Waldendish pandebonos. White delicacy valluno. Shocked valluno. The popularity of Cali is: 2, 401 million inhabitants, the tourist places of Cali are monumento cristo rey, igleasia la Ermita, zoologico de cali and museo the la tertulia, the historical place is the capilla de San Antonio and the las tres cruces. (the other places are also historical.)

(Tr. folleto_Est. #2 - 10/10/19)

Puntaje total: 12 puntos sobre 14.

Comentarios: El estudiante 2 sobresalió en los criterios de valoración de vocabulario y de cumplimiento de la tarea al usar las TIC en la tarea. También se destacó en el contenido al incluir la información apropiada, al igual que se observó un gran esfuerzo en la preparación y el diseño artístico de su producto, lo que le permitió obtener una alta calificación.

Estudiante N°3:

Location

Geographically, the city is located in the Cauca River valle y formed by the western mountain range t and the central mountain range of the Andean region, with an average height of 1000 meters above sea level.

Climate

The temperature generally varies from 19°c to 29° c and rarely falls below 18° or rises above 32°c

Population

In Cali the population is 2,401 million (2012)

One historical site to visit

- La capilla de san Anto

Three touristic places

- el zoológico de cali - Cristo rey

Typical food

- lulada - Champús - empanadas - chontaduro

(Tr. folleto_Est. #3 - 19/11/19)

Puntaje total: 11 puntos sobre 14.

Comentarios: En su producción se resalta el uso de los recursos tecnológicos para crear el folleto y para seleccionar información apropiada y presentarla en orden lógico. Sin embargo, el estudiante solo presentó una de las tres ciudades que debía seleccionar. Además, se presentan algunos errores de tipo léxico y gramatical.

Estudiante N°4:***Cali***

Cali is from the Cauca Valley around 3 million inhabitants

weather

It's very hot from an average of 28.8c

Tourist places :

- Cali's zoo*
- Christ the king*
- chapel of san antonio*

historical places:

- church of the hermitage*
- closure of the three crosses*

typical meals:

- empanadas*
- pandebono*
- crashed*

Cartagena

Heroic and tourist city framed by a beautiful bay. Cartagena de Indias is one of the most beautiful and best preserved cities in America.

weather

A humid and dry tropical climate with a relative humidity of 84%

Tourist places

- coral island of the rosary*
- square of the vaults*
- san felipe de barajas*

historical places

- clock tower*
- san tario de san pedro claver*
- inquisition Palace*

typical meals

- rice with chipi chipi*
- fried fish*
- Lobster Cream*

Leticia

it is the capital of the province of Amazonas

weather

with a temperature of 27 degrees

Tourist places

- Amazon jungle frips*
- santander park*
- tahimboca nature reserve*

historical places

- ethnographic museum*
- Cauhuicari National Natural Park*
- island of the micos*

typical meals

-patarashca
-juane
-paiche
(Tr. folleto_Est. #4 - 19/10/19)

Puntaje total: 9 puntos sobre 14.

Comentarios: El último estudiante tuvo puntuaciones medias en el diseño y la preparación de la actividad y en el cumplimiento de la tarea al hacer uso de las TIC y crear su producto. Sin embargo, se notaron falencias en la estructura, vocabulario, preparación y contenido de su folleto.

En general, los cuatro estudiantes mostraron un buen manejo del uso de las TIC para poder realizar su tarea. Respecto a las diferentes habilidades de la lengua (lectura, escritura, habla, escucha), se resalta que algunos estudiantes se destacan más que otros. El estudiante 2, por ejemplo, fue quien obtuvo el puntaje más alto de las tres actividades con relación a sus compañeros. En cambio, el estudiante 4 fue quien obtuvo la puntuación más baja con respecto a los evaluados en esta tarea.

PRODUCTO DE LA TAREA N.º 2: AFICHE

El producto de la tarea N.º 2 que hace parte de la segunda unidad era el afiche comparativo de diferentes países. La Tabla 6 muestra la rejilla usada para la evaluación de los productos de esta tarea. La rejilla propone evaluar los siguientes criterios: el cumplimiento de la tarea, el contenido, el vocabulario, la estructura, la preparación y el trabajo artístico del estudiante.

Si bien las producciones de esta tarea eran cortas, estas se eligieron puesto que varios estudiantes mencionaron esta tarea entre las que más les había gustado. También es importante aclarar que en las condiciones de su realización se permitió que los estudiantes tuvieran la posibilidad de realizar el trabajo individualmente o en parejas. Es por este motivo que los estudiantes 1 y 2 tuvieron el mismo producto y por ende la misma calificación como se observa a continuación.

Estudiantes N°1 y N°2:

Poster about countries

- *Yangtze river is Longer than Thames river, but Nile river is the Longest.*
- *China área is bigger than England área, but Egypt is the biggest.*
- *China is colder than Egypt, but England is the coldest.*
- *China is hotter than England, but Egypt is the hottest.*
- *Egypt is smaller than China, but England is the smallest.*

(Tr. afiche _Est. #1 y 2- 24/02/20)

Puntaje total: 13 puntos sobre 14.

Comentarios: El afiche de los estudiantes 1 y 2. tuvo 13 puntos en su calificación. En la producción se reflejaba el cumplimiento de la tarea al usar las TIC y seleccionar la información necesaria y presentarla en orden lógico. De igual forma, se resalta el uso del vocabulario visto en la clase y el desarrollo de una buena competencia lingüística. El afiche fue un producto bien organizado y se notó un gran esfuerzo por su presentación.

Estudiante N°3:

Afiche

*Egypt is bigger than England, but China is biggest
The Nile River is larger than Thames, but the Yangtze River is largest
China is hotter than England, but Egypt is hottest
Cairo is smaller than Beijing, but London is Smallest
England is larger than China, but Egypt is Largest*

(Tr. afiche _Est#3 - 24/02/20)

Puntaje total: Esta producción tuvo 11 puntos sobre 14.,

Comentarios: Se resalta el diseño y presentación del afiche. Se puede observar que el estudiante se apoyó en recursos tecnológicos para obtener la información solicitada e incluirla en la tarea, a pesar de ciertos errores de tipo léxico.

Estudiante N°4:

*China has more populated than England.
Egypt is bigger than England.
Egypt has the lake bigger than China.*

(Tr. afiche _Est. #4 - 24/02/20)

Puntaje total: 9 puntos sobre 14.

Comentarios: El estudiante 4 tuvo varias falencias en el cumplimiento de la tarea, por ende su calificación fue de 9 puntos. También presentó varios errores de tipo gramatical y de léxico. A pesar de usar algunas de las herramientas tecnológicas no incluyó toda la información requerida en el afiche.

De las anteriores producciones podemos decir que se cumple el propósito de la tarea propuesto en el marco de duración de una sesión de clase. Los estudiantes se apoyaron en el uso de las TIC para obtener la información requerida e incluso escribir comparaciones entre algunos países trabajados y plasmarlo de forma creativa en un afiche.

Tabla 6.

Rejilla para evaluar un afiche sobre aspectos generales y culturales de algunos países (Producto Tarea N°2).

Evaluation criteria / Points	Task fulfillment	Content	Vocabulary	Structure	Preparation and artwork
Total Max (14 Points)	Student uses appropriately some technologic sources and include them in the task (4 POINTS)	Poster contains appropriate items and information to the assigned topic. Content is accurate and presented in a logical order. (3 POINTS)	Broad vocabulary; Uses excellent vocabulary related to the subject seen in class. (2 POINTS)	No spelling or grammar errors. Good use of superlatives and comparatives. Text is in the student's own words. (2 POINTS)	Presentation is well- organized. images or drawn artwork are colorful and appropriate to the topic. (3 POINTS)
	Student tries and makes an effort to use some technologic sources to fulfill the task. (3 POINTS)	Poster contains appropriate items but some required information is missing and/or not presented in a logical order, but is still generally easy to follow. (2 POINTS)	Uses part of the vocabulary related to the subject seen in class. (1,5 POINTS)	Generally accurate; A few errors in spelling or using superlatives and comparatives in the text (grammar). Text is in student's own words. (1 POINT)	Presentation is mostly organized. Images or drawn artwork are mostly colorful (2 POINTS)
	Student tries to use some technologic sources and fullfils the task partially. (1 POINT)	Content is inaccurate. Information is incomplete or not presented in a logical order, making it difficult to follow.(1 POINT)	Barely uses vocabulary related to the subject seen in class. (1 POINT)	Several significant errors in spelling or grammar. Text is copied.(0,5 POINTS)	Presentation has no flow. No images or artwork included. (1 POINT)
Score (by item):					
FINAL Score:					

PRODUCTO DE LA TAREA N.º 3: PRESENTACIÓN ORAL

La última tarea seleccionada correspondió a la presentación oral realizada para el festival que incluía aspectos generales y culturales de algunos países. La valoración de la producción oral se realizó bajo los criterios propuestos en la Tabla 7, en los que se encuentran: el cumplimiento de la tarea, el contenido, el vocabulario, la pronunciación, la fluidez, la estructura, la preparación y el trabajo artístico.

Estudiante N°1:

“Good morning my name is... and welcome to exploring the world festival! We are going to present the England country. England is an island country located in the Northwest of Europe of Europe. Great Britain is made of three countries: England, Scotland and Wales. But England is the largest country of the island.” (Tr._ Festival_ Est #1- 09/03/20)

Puntaje total: 14 puntos sobre 14.

Comentarios: El estudiante se destacó en todos los componentes evaluativos de la rejilla, teniendo la máxima puntuación (14 puntos). Se evidenció su buena pronunciación, uso léxico adecuado, fluidez en la presentación, sin presentar errores gramaticales.

Estudiante N°2:

“England has predominant constituent unit of the United Kingdom, occupying more than half of the island of Great Britain. The population of England is 53.98 millions inhabitants and the total área is 130,395 million square kilometers. A touristic place in England are the Big Ben also known as the great bell, the London Tower is 900 years old and ...mmm... is located in central London” (Tr._ Festival_ Est #2 09/03/20)

Puntaje total: 13 puntos sobre 14.

Comentarios: A la anterior producción se le dio una puntuación de 13 puntos. En la presentación oral del estudiante se reflejó el cumplimiento de todos los requerimientos pedidos en la tarea, uso de las TIC para búsqueda de información, uso apropiado del contenido de la presentación con ciertas limitaciones en la pronunciación y estructura de las palabras.

Tabla 7

Rejilla para evaluar una Presentación Oral sobre aspectos generales y culturales de algunos países (Producto Tarea N°3)

Evaluation criteria / Points	Task fulfillment	Content	Vocabulary	Pronunciation	Fluency	Structure	Preparation and artwork
Total Max (14 Points)	Student uses appropriately the resources and technologies suggested by the teacher and include them to fulfill the task in a satisfactory way. (3 POINTS)	Content is accurate and presented in a logical order. (2 POINTS)	Broad vocabulary; Uses excellent vocabulary related to the subject seen in class. (1 POINT)	Pronunciation never interferes with meaning and it is effective for proper communication. (2 POINTS)	Ideas are very clear and easy to follow, pauses are natural. (2 POINTS)	No significant errors, control of grammatical structures studied. (2 POINTS)	Communicates easily his knowledge evidencing comprehension and preparation of the topic. (2 POINTS)
	Student tries and makes an effort to use some resources and technologies suggested by the teacher to fulfill the task. (2 POINTS)	Content has appropriate items but some required information is missing or not presented in a logical order, but is still generally easy to follow. (1 POINT)	Uses part of the vocabulary related to the subject seen in class. (0,7 POINTS)	Clear presentation even if some words are difficult to understand. (1 POINT)	Ideas generate confusion but student is able to deliver the message. (1 POINT)	Generally accurate; few significant errors in areas studied. (1 POINT)	Communicates, with certain difficulty his knowledge evidencing little comprehension and preparation of the topic. (1 POINT)
	Student tries to use some resources and technologies suggested by the teacher and fulfills the task partially. (1 POINT)	Content is inaccurate. Information is incomplete or not presented in a logical order, making it difficult to follow. (0,5 POINTS)	Barely uses vocabulary related to the subject seen in class. (0,5 POINTS)	Frequent problems with sounds that cause confusion or misunderstanding. (0,5 POINTS)	Ideas are not clear and cause confusion to the listener. (0,5 POINTS)	Several significant errors in areas studied. (0,5 POINTS)	Has difficulty communicating his knowledge about a subject evidencing a lack of comprehension and preparation of the topic. (0,5 POINTS)
Score by item							
FINAL							

Estudiante N°3:

“Good morning my name is... the egyptian pound it worth in Colombian pesos 2.242, the currency is the symbol of the egyptian cat. In Egypt the traditional man clothing is a gala...gallibaya and overcoat, a turban and scarf. The women as well as men prefer multilayer and loose clothes cool gallibaya” (Tr._ Festival_ Est #3- 09/03/20)

Puntaje total: 11 puntos sobre 14.

Comentarios: El estudiante hizo un esfuerzo por realizar su presentación; sin embargo, presentó dificultades en su pronunciación, problemas de fluidez y problemas en la elección del contenido que no siempre fue apropiado y necesario.

Estudiante N°4:

“Hi my name is...., in Ecuador the typical food is arroz con pollo. The ingredients are del arroz con pollo, are rice, chicken, meat, peas and carrots and the name of this place is Ceviche Encocado and the ingredients are fish, lemons, oranges,garlic, salt, coconut and banana” (Tr._ Festival_ Est #4- 09/03/20)

Puntaje total: 10 puntos sobre 14.

Comentarios: En la producción se notó un bajo desempeño en los criterios de contenido, con información faltante, algunas falencias en la pronunciación y fluidez; su presentación evidenciaba falta de preparación de la tarea.

Es importante resaltar en esta tarea, que según los estudiantes, era la primera vez que realizaban una producción de tipo oral en frente a la clase.

“Me pareció curioso que cuando les comente que en el festival debían hacer una presentación oral, varios estudiantes me dijeron que eso era difícil porque nunca antes habían hecho una actividad donde tenían que hablar totalmente en inglés” (Diario_Gr.2 02/03/20).

Incluso la habilidad de hablar es la más compleja para los estudiantes. De hecho, habían realizado textos que les servirían de apoyo para su presentación oral, pero cuando llegó el momento de hacerla omitieron gran parte de este, ya fuera por nerviosismo o timidez o por falta de familiaridad con este tipo de actividades orales. Habiendo dicho lo anterior, se entiende por qué la producción de esta tarea no fue muy larga. Sin embargo, se puede plantear que se cumple el objetivo de la tarea el cual consistía en que hicieran una exposición oral tomando en cuenta la

información obtenida por medio de las TIC a lo largo de la unidad, además de trabajar en grupo y desplegar mucha creatividad en las presentaciones. Como se mencionó anteriormente, algunos estudiantes como el N.º 1 y el N.º 2 sobresalen al compararlos con los otros dos, en los componentes pragmáticos y lingüísticos.

La Tabla 8 recoge las calificaciones totales que los cuatro estudiantes recibieron en los productos de las tres tareas escogidas. Se evidencia su progreso a lo largo de cada una de las tareas. A excepción del estudiante 3, quien se mantiene en el rango de su calificación inicial. Si bien la producción de la última tarea, que corresponde a la del festival, no fue muy extensa, se notó fue la de mejor desempeño y en la que tuvieron el mejor puntaje. Mientras que las tareas 1 y 2 le sirvieron de base para su progreso en el desarrollo de las actividades.

Tabla 8

Puntajes totales finales de los productos de los estudiantes en las tres tareas.

Nº Estudiante	Folleto	Afiche	Festival	Total
Est 1	12/14	13/14	14/14	38,5/42
Est 2	12/14	13/14	13/14	38/42
Est 3	11/14	11/14	11/14	30,5/42
Est 4	9/14	9/14	10/14	30,5/42

De acuerdo con estos resultados se puede inferir que los estudiantes 1, 2 y 3 (especialmente los dos primeros) se están acercando al nivel A2 del Marco Común Europeo propuesto en los estándares básicos de competencias de lenguas extranjeras para grados séptimo y octavo. Si bien en el estudiante 4 no se notó el cumplimiento total de los objetivos, se evidenció un progreso en el transcurso de las tareas, tal como lo muestran los resultados de la tabla.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se retoman los resultados principales a fin de dar cuenta del logro de los objetivos y valorar los aportes de la investigación frente a otros estudios en el campo que fueron reseñados en los antecedentes y en el marco teórico. Recordemos que el objetivo principal de esta investigación era determinar la incidencia de incluir tareas comunicativas basadas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de 7° y 8° grado de básica secundaria de la institución educativa Ciudad Modelo en la ciudad de Cali. En su orden, discutimos entonces enseguida los hallazgos de este estudio.

7.1 Caracterización de los estudiantes en términos del uso de las TIC, la motivación y del aprendizaje del inglés

Esta Investigación-Acción nos permitió hacer un aporte pedagógico en un grupo de estudiantes de grado séptimo y su transición a grado octavo de la institución educativa pública y monolingüe arriba mencionada. En la etapa diagnóstica se evidenció una desmotivación en los estudiantes, de entre 12 y 15 años, al igual que un bajo nivel en el desempeño de las diferentes habilidades de la lengua en la clase. En las observaciones, la docente encargada articulaba elementos de la metodología tradicional haciendo énfasis en la enseñanza de la gramática y el léxico, acudiendo frecuentemente a la traducción y haciendo poco uso de la lengua extranjera en situaciones reales de comunicación. En sus clases, los estudiantes solo utilizaban como material de apoyo algunas copias del libro ofrecido por el Ministerio de Educación. Y, aunque la institución dispone de algunos recursos y dispositivos tecnológicos básicos, no se están aprovechando para las clases de inglés. En contextos como este, el aprendizaje se ve obstaculizado, la motivación disminuye lo que se refleja en una baja participación. Lo anterior contrasta con lo encontrado en las encuestas, donde la mayoría de los estudiantes manifiesta que le gusta el inglés y que puede ver muchas oportunidades de uso de esta lengua tanto en su presente como en su futuro.

Quizás uno de los problemas más destacados en el ámbito educativo reside en que no se han comprendido los cambios y los nuevos requerimientos en el contexto actual. Marchesi (2021)

es muy claro al afirmar que nos encontramos ante una generación de nuevos aprendices que no solo han accedido a las tecnologías, sino que han nacido con ellas. En palabras de Prensky (2001), son “nativos digitales”. Por consiguiente, es muy necesario entender que los adolescentes requieren de metodologías de enseñanza que no solamente les genere una necesidad de usar la lengua extranjera, sino que además incluya herramientas tecnológicas.

7.2. Diseño e implementación de tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC

El presente trabajo también hace un aporte en cuanto al diseño de tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC para un público joven del nivel de básica secundaria (grados 7° y 8°) que deben lograr niveles de A2 en inglés según los lineamientos del Ministerio de Educación en Colombia. Para Thomas (2012), la enseñanza basada en tareas se ha convertido en una de las metodologías más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que este tipo de metodología, por su naturaleza en la sociedad y la educación actual, invitan al uso de nuevas tecnologías como lo plantean González-Lloret y Ortega (2014). Según los autores, se crean entornos sin precedentes en los que los estudiantes pueden participar en procesos de transformación y creación al estar mediados por las herramientas tecnológicas.

Incluso, el mismo Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) ha expuesto las ventajas del uso de las TIC en el aula como el hecho de que facilitan la interacción, la comunicación y la colaboración entre los participantes de forma sincrónica y asincrónica, además de la comprensión de conceptos de una manera transversal e integrada. En resumen, las TIC proveen un ambiente de interiorización de una construcción didáctica en la que se fortalece el aprendizaje significativo de los estudiantes y responde a las necesidades del aprendizaje de la lengua extranjera tal como también lo exponen Díaz-Barriga (2009).

El lingüista Dörnyei y la catedrática en Lingüística Aplicada Ushioda (2011) enfatizan que el contexto instruccional y la creación de tareas influyen en la motivación del estudiante, recalando que las estructuras del trabajo en clase que más la propician son: las estructuras competitivas, las estructuras individualistas y las estructuras cooperativas. En algunas de las tareas y los materiales diseñados para nuestra intervención buscamos potenciar las capacidades

individuales --la autonomía del estudiantes--, así como estrategias de trabajo cooperativo. Según Dörnyei y Ushioda (2011), las estructuras individualistas tienen más probabilidades de moldear la motivación hacia el progreso y el dominio personal y promover la autoeficacia. Un ejemplo de este tipo de estructura en nuestra investigación fue la elaboración de un folleto turístico con información geográfica de Colombia, en el que los estudiantes conocieron algunas plataformas digitales para crearlo además de indagar en la web acerca de la cultura de su país. Si bien es cierto, la mayoría de los estudiantes lo presentaron en formato impreso otros tuvieron que hacerlo a mano--a falta de computador. El folleto acompañado del uso de las TIC es una de las estrategias didácticas que proporcionó a los estudiantes la oportunidad para desarrollar habilidades para la búsqueda, selección, organización, creatividad y diseño del mismo.

En las estructuras de carácter cooperativo que proponen Dörnyei y Ushioda (2011) se busca generar motivación y autoeficacia entre todos los miembros del grupo. Una de las tareas cuyo diseño promueve la cooperación es el festival de los países, en donde en equipo los estudiantes usaron las TIC para buscar, organizar y presentar oralmente la información requerida. El sitio web diseñado por las practicantes con información de los países y enlaces a otros sitios y páginas web les permite desarrollar estrategias de búsqueda en la web y ser recursivos para seleccionar información, organizar la presentación oral, y hacer la exposición de forma creativa. Otras tareas apropiadas para las clases de idioma extranjero con estudiantes jóvenes son el diseño de afiches en formato digital o artesanal para convocar otras habilidades, por ejemplo, artísticas, actividades dentro de sitios web para trabajar las diferentes habilidades y la realización de presentaciones orales. Se trata de actividades significativas, motivadoras y retadoras que no solo desarrollan estrategias de búsqueda, organización y elaboración de la información en la web, por ejemplo, sino que permiten trabajar las competencias comunicativas de manera integrada.

En la misma óptica, Ríos y Cabrera (2008) en su trabajo confirman la pertinencia de involucrar a los alumnos en proyectos tecnológicos dentro de las tareas comunicativas del uso de las TIC como facilitadoras del aprendizaje de las distintas destrezas de forma más equilibrada y óptima.

7.3 Impacto de las tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC en la motivación y en el aprendizaje del inglés

En esta investigación logramos resultados muy positivos en cuanto a la motivación y al aprendizaje. Al contrastar el nivel de motivación inicial de los estudiantes sin la aplicación de las estrategias de enseñanza por tareas con apoyo de TIC y con el nivel de motivación final posterior a la implementación de la propuesta didáctica de estas, se puede apreciar un incremento notable de la participación y del involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés. En efecto, la diferencia en relación con la participación en clase, las actitudes y la respuesta a las actividades fue muy notoria debido a que se implementaron tareas comunicativas enriquecidas por el uso de las TIC. Las actividades que más motivaron a los estudiantes, según los resultados obtenidos, fueron las tareas que tuvieron sentido para ellos como la elaboración de un folleto sobre ciudades de su país, y el festival de los países, en el que tuvieron que buscar, seleccionar y elaborar la información de un país seleccionado por ellos mismos para hacer una presentación oral acompañada de muestras gastronómicas y de vestuario de diferentes culturas.

Cabe anotar, sin embargo, que la insuficiente dotación de herramientas tecnológicas en las aulas afecta el diseño instruccional. De hecho, para Gonzales y Louis (2014) este problema no permite optimizar la aplicación de una metodología de inclusión tecnológica. Sin embargo, las investigadoras exponen que en los ambientes con baja dotación tecnológica (*low-tech context*) también es posible implementar metodologías comunicativas de la lengua extranjera que planteen un desafío a los docentes y los obliguen a ser recursivos. En nuestro caso, por ejemplo, tuvimos que hacer uso además de la sala de cómputo, de equipos como: celulares, videoproyectores, y aún llevar al aula nuestros propios parlantes. Todo esto con el fin de incluir al máximo el uso de las herramientas tecnológicas en los espacios donde no podíamos usar la sala de cómputo y obtener cambios positivos en las percepciones de los estudiantes.

Como se demostró a través de la implementación de la propuesta didáctica, aún si se cuenta con una sola sala de sistemas se puede buscar la manera para que cada oportunidad de estar en ella se optimice al máximo con diseños de actividades basadas en tecnologías que despierten el interés en los jóvenes. Otras investigaciones en contextos educativos de baja presencia de tecnologías, principalmente en el sistema público. Pérez (2007) muestra, por

ejemplo, que es posible lograr el máximo aprovechamiento de los pocos recursos disponibles y obtener resultados muy positivos a pesar de las muchas falencias y limitaciones.

Como también se mencionó, en términos del aprendizaje del inglés en el grupo de estudiantes de este estudio, se observó un resultado positivo en las habilidades comunicativas a pesar del poco tiempo durante de intervención (26 horas clase). Aunque solo se evaluaron las producciones de cuatro de los participantes, se pudo constatar que tanto el grupo 1 como el grupo 2 mejoraron progresivamente en cada una de sus producciones. Esto coincide con los resultados de Ríos y Cabrera (2008) quienes encontraron que hubo un aumento notable en el aprendizaje de la lengua en el grupo experimental y mejoraron todas sus habilidades.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente trabajo parten de revisar la respuesta al interrogante central de nuestra investigación: ¿Cuál es la incidencia de implementar tareas comunicativas basadas en el uso de diversas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la motivación y el aprendizaje del inglés en estudiantes de básica secundaria del colegio Ciudad Modelo en la ciudad de Cali? Posteriormente, se concluirá con algunas sugerencias y unas reflexiones personales surgidas a partir de la experiencia.

En primer lugar, debemos resaltar que a partir del análisis de los resultados de esta investigación, se constató efectivamente la incidencia positiva de la implementación de tareas comunicativas basadas en las TIC en la motivación y en el aprendizaje del inglés de los estudiantes. Se evidenció que las TIC influyen de manera positiva en la motivación no solo hacia la lengua y el aprendizaje de esta sino también hacia la clase; además en la preparación y los productos de las tareas comunicativas enriquecidas por las TIC los estudiantes reflejaron un avance progresivo de su aprendizaje del inglés. Este estudio da cuenta detallada de este proceso, así como del cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de este proceso investigativo.

Por otra parte, resaltamos que este trabajo hace un aporte significativo sobre la manera como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden incorporarse en las aulas de clase de lengua extranjera. También muestra cómo estas inciden en la motivación y en el desempeño de los estudiantes. Durante el desarrollo de esta investigación, encontramos muchos estudios relacionados con las TIC pero poco de estos con enfoque en aspectos motivacionales y de aprendizaje de una LE, ya que la mayoría analizan la incidencia de nuevas tecnologías en el aprendizaje pero enfocadas en las habilidades lingüísticas u otro tipo de aspectos.

Finalmente, es preciso mencionar algunas dificultades y limitaciones durante el proceso de intervención que, sin embargo, fueron retos para superar que nos obligaron a ser más creativas. Por ejemplo, la ausencia de espacios dotados con los dispositivos tecnológicos adecuados impidió que ambas practicantes pudiéramos realizar la intervención de forma paralela, y nos llevó a planear y adaptar las propuestas didácticas de acuerdo con las limitaciones de contexto -ausencia de internet, presencia de un solo computador en el aula, ausencia de equipo de sonido, entre otras.

Otra dificultad importante fue la duración y la extensión del periodo de intervención que estaba ligada a nuestras obligaciones académicas de la práctica docente. La institución educativa se vio afectada por varios paros del magisterio a nivel nacional que hicieron nuestro proceso de práctica más largo y complejo. Sin embargo, a pesar de todas las dificultades y limitaciones vivenciadas durante la intervención, queremos destacar que este trabajo fue muy importante para nosotras, tanto en un ámbito personal como profesional. Nuestro propósito final es concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la implementación de las TIC en el aula de clase, además de que este trabajo sirva como guía para futuros trabajos que aborden problemáticas similares.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Este trabajo de investigación hace un aporte útil sobre la incidencia de las tareas comunicativas basadas en el uso de las TIC en la motivación y aprendizaje de inglés en estudiantes de una institución pública de Cali. En este sentido, esperamos que futuras investigaciones puedan reforzar este objeto de estudio enfocando su exploración en el diseño de *webquests* y *websites*. Gracias a nuestra investigación pudimos demostrar la pertinencia de incluir las TIC especialmente en la educación del sector público. Sería conveniente además promover el uso de plataformas *e-learning* que necesitan ser más exploradas y estudiadas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel local y nacional, más aún en momentos en que las instituciones educativas y los profesores nos vemos abocados a trabajar en otras modalidades diferentes a la presencialidad.

REFERENCIAS

- Aguilar-Cruz, P. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia). *Revista científica Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 65-83. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/2928
- Álvarez A. & Fernández, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International & Intercultural Communication*, 12(1), 23-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Barrera, G. (2016). *Propuesta metodológica para mejorar la oralidad en inglés en estudiantes de grado undécimo del IE Diversificado de Chía*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá] <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/841/1/tesis%202016%20%281%29.pdf>
- Berdugo, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Revista Lenguaje*, 28, 84-107. <http://hdl.handle.net/10893/2706>
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En Weinert, F. & Kluwe, R., (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp 65-116). Hillsdale.
- Cid, J. Palacios. A. & Vega, J. (2009). *Recurso tecnológico innovador para la enseñanza del idioma inglés* [trabajo de investigación, Universidad del Bio-Bio Chile]. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1830/1/Cid_Benitez_Jimena.pdf
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del Inglés en América Latina - Centro de Análisis y Diálogo Interamericano (IAD)*. [Informe de El Diálogo Interamericano y Pearson education] <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition, Pearson, Harlow. https://archive.org/details/ilhem_20151031_1015/page/n11/mode/2up?q=have
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. (pp. 99) Edward Arnold.
- Gardner, R. (2010). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. (pp. 90- 178) New York, Peter Lang Publishing.
- Gonzalez, D & Rubena, L. (2014). CALL in low- tech contexts. En Thomas, M., Reinders, H. & Warshauer, M. (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 217-222). Bloomsbury.
- Gonzalez-Lloret, M. & Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. En Gonzalez-Lloret, M. & Ortega, L. (Eds.), *Technology-mediated TBLT Researching Technology and Tasks* (pp. 1 - 22) John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/tblt.6>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE . Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Herring, S. (2018). The Coevolution of Computer-Mediated Communication and Computer-Mediated Discourse Analysis. En Blitvich, P. & Bou-Franch, P., (Eds.), *Analysing digital discourse: New insights and future directions*. Palgrave Macmillan. <https://ella.sice.indiana.edu/~herring/adda.pdf>
- Hernández, F. (2000). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*. Universidad de Pinar del Río, Cuba. <https://cutt.ly/Nc38bGK>

- Kemmis, S. & McTaggart, R (2005). Participatory action research, Communicative Action and the Public Sphere. N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 271-330). 3rd ed. Sage Publications.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4759&rep=rep1&type=pdf>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Marchesi, A. (2021). Preámbulo. En R. Carneiro, J. Toscano & T. Díaz (Eds.), *los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 7-9). Fundación Santillana.
<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Marqués Graells, P. (2000). *Las TIC y su aporte a la sociedad*. [Archivo PDF]
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/santiagodecuba/las_tic_y_sus_aportaciones_a_la_sociedad.pdf
- Martín, E. (2012). Presente y futuro de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador: ¿el final de una era?. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 203-212.
<https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1136/1212>
- Meynet, B. (2013). *Problemas detectados en relación con la enseñanza tradicional del latín*. Universidad Nacional de Córdoba CIES
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/51793/CONICET_Digital_Nro.15c69fac-9c5d-4e4f-bc64-8a7c638ac11e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto! Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*. ISBN 978-958-691-292-1. Imprenta Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Decreto 490 de 2016,
<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30020306>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018). *Portal Colombia Aprende*.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020). *Gobierno fortalecerá las competencias digitales en los colegios públicos con la política pública de Tecnologías Para Aprender*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-395101.html?noredirect=1>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). Glosario. <https://es.unesco.org/themes/tic-educaci%C3%B3n>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Glosario*.
<https://es.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/mediasupport>
- Rico C. (2014). Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. *Compartir Palabra Maestra*, 13(37), 3-5.
<https://www.compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion37.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Padurean, A., & Margan, M.(2009). Foreign Language Teaching Via ICT. *Revista de Informatică Socială*, 7(12), 97-101. https://www.researchgate.net/publication/242555379_Foreign_Language
- Pérez, E. (2007). *Las "webquests" como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1292#page=1>
- Revista Semana (marzo, 2016). ¿Cuáles son las materias que más pierden los estudiantes? *Revista Semana*
<https://www.semana.com/educacion/articulo/cuales-son-las-materias-que-mas-pierden-los-estudiantes/465389/>
- Richards J. & Schmidt R. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3rd ed. (pp. 584) Routledge.
- Ríos, S., & Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), 95-118.
- Rivero, I., Gómez, M. & Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3(13), 190-206.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4620616>
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. (pp. 175) Prentice Hall.
- Russel, S. (2011). *50 iPhone apps to help you learn a new language*.
<http://www.onlinecollege-degrees.org/2009/04/07/50-ip-hone-apps-to-help-you-learn-a-new-language>.
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica - Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 24-31.
<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- English Listening Lesson Library Online (2016). *Comparatives*. Sound Grammar.
<http://soundgrammar.com/learn/L3-CEFR-A2/L3-09-Comparatives.htm>
- Thomas, M. (2014). Task-based language teaching and CALL. En Thomas, M., Reinders, H. & Warshauer, M. (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 217-222). Bloomsbury.
- Valencia, L. (2015). *La webquest como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión de escucha en inglés en estudiantes de nivel pre intermedio* [Trabajo de grado, Universidad Libre, Bogotá.]
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8368/trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Vega, C. (2017). *Uso de las TIC y su influencia con la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del I y II ciclo de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación* [Trabajo de investigación de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima]
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6115/Vega_bc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction.. En Fotos S. (Ed.), *Multimedia Language Teaching*. Logos International.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996) *Framework for task-based learning*. Longman.
-

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta 1- 11 de Julio 2019

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre motivación en el aula de lengua extranjera

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad _____ 2. Sexo: _____
 3. Grado : 7-2
 4. Comuna o barrio: _____

II. EXPERIENCIAS CON EL APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S) EXTRANJERA(S)

5. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?
 SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

- ¿Dónde? _____
 ¿Cuánto tiempo? _____
 ¿Qué lenguas ha estudiado? _____

6. ¿Ha vivido en un país de habla inglesa?
 SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

- ¿Dónde? _____
 ¿Cuánto tiempo? _____

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA QUE APRENDE

7. ¿Le gusta la lengua que estudia actualmente?

SÍ _____ NO _____

¿Por qué? _____

¿Para qué puede servirle la lengua que está aprendiendo? (Escoja dos opciones)

- a. Para viajar _____
 b. Estudiar _____
 c. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____
 d. Conocer otras culturas _____
 e. Interactuar con hablantes de la lengua _____
 f. Otro, ¿cuál? _____

IV. DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

8. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades en inglés?

<i>Habilidad</i>	<i>Excelente</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>	<i>Malo</i>	<i>Muy malo</i>
Leer						
Escribir						
Escuchar						
Hablar						

9. ¿Cómo percibe su participación en clase?

- a. Muy alta _____ b. Alta _____ c. Media _____ d. Baja _____ e. Muy baja _____
 ¿Por qué? _____

Entre las actividades propuestas en la clase, ¿cuáles son sus preferidas? Escoja dos opciones:

- | | |
|------------------------------------|---|
| a. Exposiciones _____ | l. Escritura de párrafos sobre información personal _____ |
| b. Diálogos _____ | m. Afiches _____ |
| c. Juegos _____ | n. Concursos _____ |
| d. Resumen oral _____ | o. Debates _____ |
| e. Resumen escrito _____ | p. Entrevistar a otros _____ |
| f. Ejercicios de gramática _____ | q. Lectura de cuentos _____ |
| g. Ejercicios de vocabulario _____ | r. Escritura de cuentos _____ |
| h. Ejercicios de traducción _____ | s. Otras, ¿cuáles? _____ |
| i. Dictados _____ | _____ |
| j. Crucigramas _____ | _____ |
| k. Sopa de letras _____ | _____ |

10. ¿Qué hace usted para reforzar el aprendizaje del inglés?

- a. Escuchar música _____
 b. Ver películas _____
 c. Jugar videojuegos _____
 d. Interactuar con hablantes de la lengua _____
 e. Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Rosetta Stone, Hot potatoes, etc.) _____
 f. Otros, ¿cuáles? _____

Anexo 2

Encuesta 2-15 de octubre 2019

Universidad del Valle**Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés y Francés****Encuesta sobre conocimiento de las TIC y la motivación en el aula de lengua extranjera**

Esta encuesta tiene como propósito recoger información relacionada con las actividades orientadas al aprendizaje de la lengua extranjera y con el uso del español en el aula. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima y garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

Edad _____ Sexo: _____
 Grado: __ séptimo __
 Comuna o barrio: _____

II. CONOCIMIENTO SOBRE LAS TIC

1. ¿Sabe qué significan las TIC o las Tecnologías de la Información y la Comunicación?
 Sí __ No __
 Justifique su respuesta en caso de marcar si _____
2. ¿Sabe qué finalidad tienen las TIC en las instituciones educativas? marque las opciones que crea convenientes.
 Acompañar y facilitar nuevos roles __
 Comunicación e interacción __
 Colaboración y expresión __
 Motivación y aprendizaje autónomo y/o colaborativo __
 Todas las anteriores __
 Ninguna de las anteriores __
 No sabe __
3. ¿Con qué frecuencia su profesor(a) de inglés utiliza algún recurso tecnológico en clase?
 Nunca __
 Algunas veces __
 Frecuentemente __
 Muy frecuentemente __
 No sabe __
 ¿Cuáles? _____
4. ¿Usted ha utilizado el computador o alguna otra herramienta tecnológica para realizar algún tipo de presentación o exposición en clase?
 Nunca __

Algunas veces ___
 Frecuentemente ___
 Siempre ___

En caso de ser afirmativa la respuesta, diga en qué clase o materia lo ha hecho: _____

5. Que tipo de herramientas tecnológicas utiliza usted para suplir o apoyarse en sus necesidades académicas: _____

6. ¿Su institución educativa cuenta con las herramientas necesarias para implementar las TIC en el aula de clase de inglés?

Sí ___ No ___

¿Cuáles? _____

III. MOTIVACIÓN

7. Cuando realiza sus actividades en clase se siente mejor trabajando :

individualmente ___ grupalmente ___

¿Por qué? _____

8. ¿Le gustaría trabajar con nuevas herramientas informáticas para aprender inglés?

Sí ___ No ___

¿Cómo cuáles? _____

9. Entre las actividades propuestas en la clase, ¿cuáles le motivan más en la clase de inglés?

Exposiciones _____

Resumen escrito _____

Diálogos _____

Ejercicios de vocabulario _____

Juegos online _____

Ejercicios de traducción _____

Resumen oral _____

Videos de youtube _____

10. ¿Qué hace para reforzar el aprendizaje del inglés?

Escuchar música _____

Ver películas _____

Jugar videojuegos _____

Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Rosetta Stone, Hot potatoes, etc.) _____

Anexo 3

Entrevista 1(docente)- 11 de julio de 2019

Cuestionario entrevista docente

I. Información específica de experiencia académica y de enseñanza de la lengua extranjera

1) PREGRADO:

Título obtenido: _____

Fecha: _____ Universidad: _____

2) POSGRADO:

Título obtenido: _____

Fecha: _____ Universidad: _____

3) Años de experiencia en la enseñanza de lengua extranjera:

4) Años de experiencia en esta institución:

II. Información general de experiencia académica y de enseñanza de la lengua extranjera

5) ¿Puede decirnos qué edad tiene y qué lenguas habla?

6) ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjeras?

7) ¿En qué instituciones hizo sus estudios?

8) ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿en qué instituciones? ¿qué tipo de poblaciones?

9) ¿Con qué niveles y que tipo de público prefiere trabajar?

10) ¿Ha estado en algún país anglófono?

11) ¿Qué tipo de contacto tiene con las lenguas extranjeras más allá del campo profesional?

¿Sigue usted en proceso de formación? ¿toma o ha tomado usted otros cursos que complementen su conocimiento y formación en inglés? ¿cuándo y dónde?

III. Enfoques, actividades y recursos en la clase de inglés.

12) ¿Qué enfoque considera usted el más apropiado para la enseñanza de la lengua extranjera?

13) ¿Quién planifica las clases? ¿Cómo planifica las actividades de cada clase? ¿Quién y cómo se construye el plan de área para las lenguas extranjeras?

14) ¿Qué tipo de actividades propone generalmente a sus estudiantes?

15) ¿Qué materiales y recursos utiliza regularmente en sus clases?

16) ¿Cómo ve la relación entre lengua y cultura del aprendizaje de una lengua extranjera?

17) ¿Qué conocimientos tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes?

18) ¿Qué concepto de lengua existe en la institución? ¿Qué concepto de lengua tiene usted?

Anexo 4

Entrevista 2 (estudiantes) - 16 de marzo 2020

Cuestionario para entrevista grupal a los estudiantes

Percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC en la clase de inglés

1. ¿Cómo sintió la experiencia de aprender inglés a través del uso de la tecnología?
2. ¿Cómo se sintió estando en la sala de cómputo en su clase de inglés?
3. Cuando realiza las actividades de la clase de inglés, se siente mejor trabajando en: ¿el salón de cómputo? o ¿en el salón de clase? ¿Por qué?
4. ¿Le gustaría seguir aprendiendo la lengua extranjera que estudia a través de medios tecnológicos? ¿Por qué?
5. ¿Qué fue lo que le pareció más difícil al realizar tareas o actividades en clase, mientras usaba las TIC?
6. ¿Qué se podría mejorar al hacer el uso de las TIC para la clase de inglés?
7. ¿Qué le pareció haber usado una herramienta tecnológica como lo es la *webquest*? ¿Le fue fácil realizar las actividades propuestas como trabajo en casa a través de la *webquest*? Sí o No ¿Por qué?
8. ¿Usaría la Webquest "Exploring the Colombian culture" y/o los sitios websites proporcionados por las practicantes como herramientas de información para futuras actividades y trabajos en la clase de inglés? Sí o No ¿Por qué?

Anexo 5

Entrevista 3 (docente) - 16 de marzo 2020

Cuestionario #2 de entrevista al docente

1. ¿Qué le parecieron las actividades que realizaron las practicantes en la clase de inglés?
2. ¿Qué le pareció el uso de las TIC en la clase de inglés?
3. ¿Considera que las TIC son una buena herramienta para enseñar inglés a los estudiantes?
4. ¿Cómo observó a los estudiantes durante las clases que realizaron las practicantes?
5. ¿Notó algún cambio en los estudiantes a través de la implementación de la tecnología?
6. ¿Cómo vio a las practicantes haciendo uso de la tecnología en la clase de inglés?
7. ¿Le parece que las practicantes se desarrollaron bien con el grupo asignado?
8. ¿Cómo observó el material elaborado por las practicantes tales como la *webquest* y algunos sitios websites?
9. Dentro de lo observado, ¿qué consideraría usted que las practicantes deberían mejorar?
10. ¿Le pareció difícil la implementación de las TIC en la clase de inglés?
11. ¿Utilizaría usted las TIC para enseñar en su clase de inglés?
12. ¿Le parece que el uso de las TIC en clase fundamenta una metodología de enfoque comunicativo?

Anexo 6

Webquest Exploring the Colombian culture!

Link: <https://tdgwix.wixsite.com/colombianculture>



Exploring the Colombian culture

Introduction This WebQuest is created for a 7th grade english class at Institucion Educativa Ciudad Modelo School, especially targeting introductory level students. With this WebQuest, Students will do a research about the Colombian culture, they will make a brochure on a 5 different cities chosen. Culture and language is closely interconected, and studying a culture gives the learners much deeper understanding on the language.

Task

Process

Evaluation

Conclusion

Credits

Teacher page

Introduction

How much do you know about Colombian culture?

As EFL students, it is important to know about other cultures, but also to know about your own culture. You would probably be interested in knowing all about the Colombia culture like its folklore, music and gastronomy, and much more!

Want to know what Colombia is known for?

Colombia is an amazing country located in the northwestern tip of South America. The capital city of Colombia is Bogotá, the official language is Spanish and the main cities are Medellín, Cali, Bucaramanga, Barranquilla, Cartagena and Santa Marta. Colombia is the second flower exporter in the world and the 75% of the coffee production is exported. Colombia is also famous worldwide for its music, food, islands and Athletics, among others.

In this project, you'll be a tour guide who collects information about the Colombian culture. To do that, we invite you to know interesting things about tourism in our country. In this page you will find some interesting links with useful information and videos about Colombia and its beauty!!!!

So, let's get started!






Anexo 7

Website Exploring the world!

<https://tdgwix1.wixsite.com/exploring>



let's explore the world!



The following information was taken from: <https://kids.nationalgeographic.com/explore/countries/>

© 2020 by Name of Site. Proudly created with Wix.com

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Anexo 8

Imágenes de los productos de la tarea 1 de los cuatro estudiantes seleccionados.

Est 1

Cali

Cali is a beautiful city, is located in the region of Valle del Cauca. It's a very hot city, the people is really nice but also so bustling. A elegant architecture in this place is the church of Ermita. Cali has an amazing river, it's called Pance, in this place the people have a really good time with their family.

Colombia


Colombia is located in the northwestern region of South America. Colombia has a lot of species, is the second megadiverse country in the world. Besides, Colombia has so much touristic sides, like the "Barrio de la Candelaria" in Bogotá, the walled city and the beaches in Cartagena de Indias.

Leticia

Leticia is located in the south east of Colombia, in the Amazon region. It has about 37.000 inhabitants. The main square is called Parque Santander, with a small lake and trees, also there's a lot of parrots. The lake Yahuaracacas, lake Tarapoto, Puerto Nariño, San Martín and the Isla de los micos, are some touristic places in this city.

Est 2


Bogotá information



Bogotá

Located in the center of the country at an altitude of approximately 2,600 meters, Bogotá enjoy an almost perfect climate with average temperatures varying from 9 to 23 degrees centigrade. Santa Fe de Bogotá was founded in 1538 by Gonzalo Jiménez de Quesada, the tourist sites are la candelaria trans millennium, godi museum, monastery of monserate, typical food are the ajíaco, empanadas, chocolate, fritanga, etc.


Cartagena information



Cartagena's location is: 10 x to 20 north latitude -73 c 33 west latitude, its climate is tropical, humid, the popularity it has is 1,030,149 inhabitants, the typical foods are: the sancocho, the egg arepa and the carimañolas.

The tourist places are: Palace of the Inquisition, Plaza de las Bovedas and Isla Corals del Rosario, a tourist site of Cartagena is the square and the Santo Domingo church.

Cali Information



Cali

The location of Cali is 1000 masl. It was founded on July 25, 1536 by Sebastián de Belalcázar, which makes it one of the oldest cities in America, its climate is warm and tropical. Sancocho de Gallina, Atollado rice, Empanadas vallunas, Cuddled vallunos, Waldendish pandebonos, White delicacy valluno, Shocked valluno. The popularity of Cali is: 2,401 million inhabitants, the tourist places of Cali are monumento cristo rey, Iglesia la Ermita, zoológico cali and museo the la tertulia, the historical place is the capilla de San Antonio and the las tres cruces. (the other places are also historical.)

Est 3

Geography

Geographically, the city is located in the Cauca River valley. Formed by the western mountain range and the central mountain range of the Andean region, with an average height of 1000 meters above sea level.

Climate

The temperature generally varies from 18°C to 28°C and rarely falls below 15°C or rises above 32°C.

Cultural Heritage

La Capilla de San Antonio

Historic places:

- Chimbo
- Chorizo
- Charcoal

Foods

Mango, leche

Cholado

Morosa Blanco

Morosa y Morocitos

Est 4

CALI

Cali is from the Cauca Valley around 3 million inhabitants

weather:
It's very hot from an average of 26.8c

Tourist places:
Cali's zoo
Christ the King
chapel of san antonio
historical places:
church of the hermitage
closure of the three crosses

typical meals:
empanadas
pandebono
crashed

CARTAGENA

Heroic and tourist city framed by a beautiful bay. Cartagena de Indias is one of the most beautiful and best preserved cities in America

weather:
a humid and dry tropical climate with a relative humidity of 84%.

Tourist places:
coral islands of the topar
square of the vaults
san felipe de barajas
historical places:
clock tower
san tario de san pedro de claver

typical meals:
Inquisition Palace
typical meals
rice with chipi chipi
fried catfish
Lobster Cream

LETICIA

It is the capital of the province of Amazonas

weather:
with a temperature of 27 degrees

Tourist places:
Amazon jungle trips
Santander park
tahimboca nature reserve

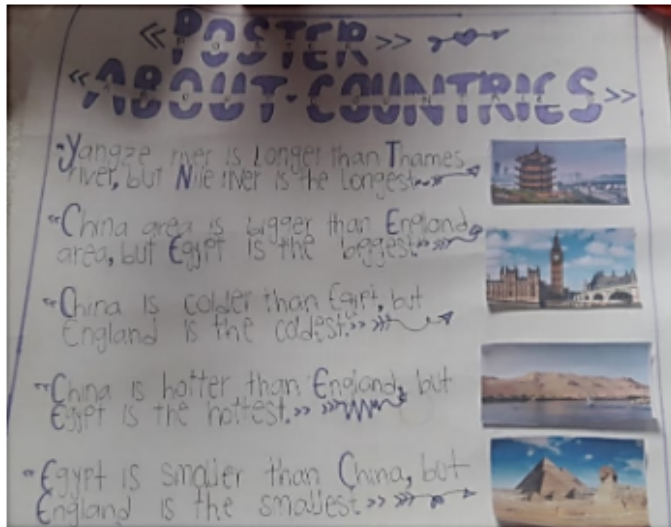
historical places:
ethnographic museum
Cahuicari National Natural Park
island of the micos

typical meals:
patarashca
juane
paiche

Anexo 9

Imágenes de los productos de la tarea 2 de los cuatro estudiantes seleccionados.

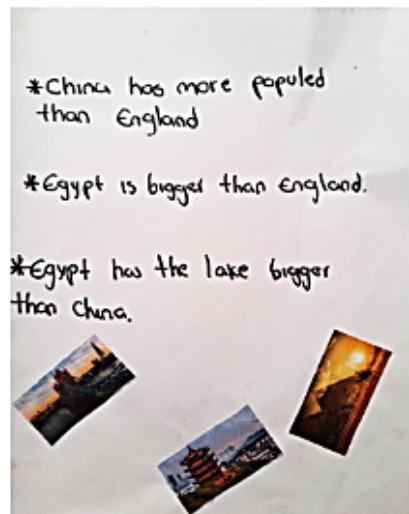
Est 1 y 2



Est 3



Est 4



Anexo 10

Fotos de los estudiantes el día de su presentación en Exploring the world festival!

