

***IT ENGLISH: DISEÑO DE UNA CARTILLA DIGITAL PARA EL DESARROLLO
DE LA HABILIDAD DE LECTURA DE LOS JÓVENES Y ADOLESCENTES DE UN
CAE DEL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL DEL ICBF.***

**DANIEL FELIPE ROJAS ARROYO
CAROL NATALIA PIÑEROS GARZÓN**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

BOGOTÁ D.C

2021

IT ENGLISH: Diseño de una cartilla digital para el desarrollo de la habilidad de lectura de los jóvenes y adolescentes de un CAE del Sistema de Responsabilidad Penal del ICBF.

Daniel Felipe Rojas Arroyo

Carol Natalia Piñeros Garzón

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Lenguas Modernas

Facultad de comunicación y lenguaje

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Lenguas Modernas

Asesora

Magda Rodríguez Uribe

Bogotá, Colombia

2021

Agradecimientos:

*A Dios por las oportunidades brindadas y la sabiduría,
a nuestras familias por apoyarnos siempre en todos los
momentos; a la profesora Magda Rodríguez, por creer en esta
propuesta y compartir sus conocimientos sin reparo. Por
último, al ICBF, a la PUJ y al semillero de investigación
Lenguajes, Discursos y Prácticas Educativas por abrir
espacios de reflexión y aprendizaje integral.*

Resumen

El presente proyecto propone el diseño de la cartilla digital *IT ENGLISH* para el desarrollo de la habilidad de lectura en inglés a un nivel básico. Este material es abordado desde un enfoque comunicativo por tareas y desde el inglés con propósitos específicos (IPE) centrado en el área de las tecnologías. Esta cartilla está diseñada para los adolescentes y jóvenes que se encuentran vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y privados de la libertad en el Centro de Atención Especializada (CAE) Belén en la ciudad de Bogotá. La investigación que se presenta aquí es de carácter cualitativo y busca recoger las impresiones y experiencias de algunos de estos jóvenes a través de un análisis de necesidades.

Para la consecución de este material se combinaron las rutas metodológicas propuestas por Jolly y Bolitho (2011) y Bartolomé (1999), y se siguieron los siguientes pasos (1) identificación del problema, seguido por (2) exploración y descripción de necesidades (3) la elaboración del guion pedagógico, (4) producción digital del material, (5) evaluación del mismo por expertos y, por último, (6) ajuste del material basado en la retroalimentación de los expertos.

Esta cartilla fue evaluada mediante dos evaluaciones por experto y se realizaron ajustes a la misma para cumplir con lo propuesto en la investigación y lograr suplir las necesidades de los participantes identificados anteriormente. Finalmente, la cartilla resulta ser innovadora para los participantes teniendo en cuenta su contexto. Se concluye que el IPE es un enfoque que permite la consecución de contenidos relacionados con tecnologías integrados en la enseñanza de Inglés. Esta investigación pretende ser el punto de partida de investigaciones futuras que se interesen en estas poblaciones.

Descriptor: Diseño de material, inglés con propósitos específicos, adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA, habilidad de lectura.

Abstract

The present research project proposes the design of the digital primer IT ENGLISH for the development of the reading skill in English at a basic level. This material is addressed from a task-based approach, as well as from English with Specific Purposes (ESP), focused on the content of technologies. The primer was designed for adolescents and young people linked to *Sistema de Responsabilidad Penal* of *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, who are deprived of their freedom at *Centro de Atención Especializada* (CAE) Belén in Bogotá. The research presented here has a qualitative nature and seeks to gather the impressions and experiences of some of these young people through a needs analysis.

In order to develop this material, the methodologies proposed by Jolly and Bolitho (2011) and Bartholome (1999) were combined, which resulted in the following steps: (1) identification of the problem, followed by (2) exploration and description of needs (3) the development of the pedagogical script, (4) digital production of the material, (5) evaluation of the material by experts and, finally, (6) adjustment of the material based on the experts' feedback.

This primer was evaluated by two experts and adjustments were made in order to accomplish what was proposed in the research and to meet the needs of the participants identified above. Finally, the primer turns out to be innovative for the participants, taking into account their context, and it is possible to conclude that ESP allows to have contents related to technologies and integrate them with the English language teaching. Lastly, this research aims to be the starting point for future researchers interested in these populations.

Key words: Materials design, English for specific purposes, adolescents and young people linked to the SRPA, reading skill.

Resumé

Ce projet propose la conception du livret numérique *IT ENGLISH* pour le développement de la compétence de lecture en anglais au niveau de base. Ce matériel est abordé en utilisant une approche communicative par tâches et l'Anglais À des Fins Spécifiques (IPE) axées sur le domaine des technologies. Conçu pour les adolescents et les jeunes associés au *Sistema de Responsabilidad Penal* du *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, détenus dans le *Centro de Atención Especializada* (CAE) Belén, à Bogotá. La recherche présentée ici est de nature qualitative et vise à recueillir les impressions et les expériences de certains de ces jeunes à travers une analyse des besoins.

Pour l'obtention de ce matériel, les voies méthodologiques proposés par Jolly et Bolitho (2011) et Bartolomé (1999) ont été combinés, en ayant les étapes suivantes (1) identification du problème, suivie de (2) exploration et description des besoins (3) élaboration du scénario pédagogique, (4) production numérique du matériel, (5) son évaluation par des experts et, enfin (6) ajustement du matériel sur la base des commentaires des experts.

Ce livret a été évalué à l'aide de deux évaluations par expert et ajusté pour répondre aux besoins des participants déjà identifiés. Enfin, le livret s'avère innovant pour les participants en tenant compte de leur contexte, et conclut que l'IPE est une approche qui permet la réalisation de contenus liés aux technologies dans l'enseignement de l'anglais. Cette recherche se veut le point de départ de recherches futures qui s'intéressent à ces populations.

Mots-clés : Conception de matériel, anglais à des fins spécifiques, adolescents et jeunes liés au SRPA, et compétence de lecture.

Tabla de contenidos

| | |
|--|-----------|
| 1.Introducción | 10 |
| 2. Situación problemática | 12 |
| 3. Objetivos | 19 |
| 3.1. Objetivo general | 19 |
| 3.2. Objetivos específicos | 19 |
| 4. Justificación | 20 |
| 5. Antecedentes | 21 |
| 5.1. El diseño de material | 22 |
| 5.2. El Diseño de material enfocado en inglés con propósitos específicos (IPE) | 24 |
| 5.3. La enseñanza de inglés y tecnologías | 26 |
| 5.4. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas | 27 |
| 5.5. El trabajo con población ICBF | 29 |
| 6. Marco teórico | 32 |
| 6.1. Aprendizaje de lenguas | 32 |
| 6.2. Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lengua | 36 |
| 6.3. Enfoque para la enseñanza de lenguas | 40 |
| 6.3.1. Enfoque por tareas | 41 |
| 6.3.2. Lectura | 45 |
| 6.4. Enseñanza de inglés con propósitos específicos enfocados en las tecnologías | 52 |
| 6.4.1. Tecnologías en la enseñanza de lenguas | 52 |
| 6.4.2. Inglés con propósitos específicos (IPE) | 54 |

| | |
|--|------------|
| 6.5. Diseño de material | 57 |
| 7. Marco Metodológico | 59 |
| 7.1. Tipo de investigación | 59 |
| 7.2. Ruta metodológica | 61 |
| 7.3. Instrumentos de recolección de datos | 68 |
| 7.3.1. Para la identificación y exploración de necesidades | 68 |
| 7.3.2. Para las evaluaciones por expertos | 70 |
| 7.4. Participantes | 70 |
| 8. Resultados y análisis de resultados | 72 |
| 8.1. Sobre el análisis de necesidades | 72 |
| 8.1.1 Información sobre tecnologías | 74 |
| 8.1.2. Información sobre Inglés | 80 |
| 8.2. Sobre las evaluaciones por expertos | 85 |
| 8.3. Propuesta de material | 90 |
| 9. Conclusiones, limitaciones, y recomendaciones | 114 |
| 1149.1. Conclusiones | 111 |
| 9.2. Limitaciones | 114 |
| 9.3. Recomendaciones | 115 |
| Referencias | 120 |

Tabla de figuras

| | |
|--|-----------|
| Figura 1. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas | 45 |
| Figura 2. Ruta metodológica para la investigación | 62 |
| Figura 3. Importancia de aprender sobre tecnologías | 79 |
| Figura 4. Importancia de aprender el idioma inglés | 85 |

Tabla de imágenes

| | |
|--|------------|
| Imagen 1. Para el estudiante y portada unidad 1 | 98 |
| Imagen 2. Páginas 1 y 2, lección 1 | 101 |
| Imagen 3. Imagen interactiva, lección 1 | 102 |
| Imagen 4. Páginas 3 y 4, lección 1 | 103 |
| Imagen 5. Gramática lección 1 | 104 |
| Imagen 6. Páginas 1 y 2, lección 2 | 106 |
| Imagen 7. Páginas 3 y 4, lección 2 | 107 |
| Imagen 8. Gramática lección 2 | 107 |
| Imagen 9. Páginas 1 y 2, lección 3 | 109 |
| Imagen 10. Página 3, lección 3 | 110 |
| Imagen 11. Gramática lección 3 | 110 |
| Imagen 12. Tarea final | 112 |
| Imagen 13. Autoevaluación | 114 |

Tabla de anexos

| | |
|--|------------|
| Anexo 1. Entrevista CDI | 131 |
| Anexo 2. Guion pedagógico unidad 1 | 133 |
| Anexo 3. Guion pedagógico unidad 2 | 139 |
| Anexo 4. Guion pedagógico unidad 3 | 145 |
| Anexo 5. Cuestionario análisis de necesidades | 151 |
| Anexo 6. Consentimiento para padres o tutores | 155 |
| Anexo 7. Consentimiento para jóvenes y adolescentes | 156 |
| Anexo 8. Rejilla de evaluación del material para expertos | 157 |
| Anexo 9. Respuestas evaluación por expertos | 161 |

1.Introducción

El presente proyecto de investigación se enmarca en la formación académica de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y tiene como objetivo general diseñar una cartilla digital para el desarrollo de la habilidad de lectura en inglés como lengua extranjera, para los jóvenes y adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal y privados de la libertad en el CAE Belén de la ciudad de Bogotá.

Este proyecto surge de una necesidad identificada por una organización externa al ICBF, la cual se acerca a la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, con la propuesta de que se ayude a complementar los procesos de formación de esta población con una formación en el idioma inglés. Así, se encontrará en el primer apartado de esta investigación la situación problemática, en la que se expone el contexto particular del proyecto, estableciendo una problemática, lo que conlleva al planteamiento de la pregunta de investigación.

En el segundo apartado, se encuentran los objetivos, general y específicos que son los que guían el proceso investigativo. Posteriormente, se destaca la justificación en donde se habla de la relevancia de esta investigación para la Licenciatura en Lenguas Modernas, para la Pontificia Universidad Javeriana, para el ICBF, para los participantes y para los investigadores.

En el siguiente apartado, se encuentra la sección de los antecedentes, la cual está dividida en cuatro subapartados, cada uno correspondiente a un eje central de la investigación. Cada subapartado cuenta con dos publicaciones, para un total de diez, algunas de carácter nacional y otras de carácter internacional. Todas guardan una relación con lo propuesto en el marco de esta investigación y permiten dilucidar lo que se había realizado previamente en estos campos de acción y lo que aún no había sido abordado.

En el quinto apartado se encuentra el marco teórico de la investigación, en donde se establecen los postulados conceptuales en relación con el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, el enfoque en la enseñanza de lenguas, la enseñanza de inglés con propósitos específicos enfocados en las tecnologías y el diseño de material.

El sexto apartado propone el marco metodológico resaltando la ruta metodológica a seguir en el proyecto y estableciendo sus seis fases interrelacionadas: identificación del problema, exploración y descripción de necesidades, elaboración del guion pedagógico, producción digital del material, evaluación de este por expertos y, por último, ajuste del material basado en la retroalimentación de los expertos.

El séptimo apartado plantea los resultados de la investigación los cuales se encuentran divididos en tres subapartados. El primero responde al análisis de los datos extraídos del cuestionario de análisis de necesidades, aplicado a los participantes de la investigación. El segundo plantea el análisis de los comentarios resultantes de las evaluaciones por expertos, que fueron realizadas a la cartilla digital *IT ENGLISH*. Por último, se establece la propuesta de material la cual propone la descripción de la primera unidad de la cartilla digital a modo de ejemplo.

Finalmente, el octavo apartado contiene las conclusiones, que se derivan del ejercicio de investigación, y finalmente se exponen las limitaciones y recomendaciones del trabajo mismo.

2. Situación problemática

La sociedad colombiana se ha caracterizado a lo largo de su historia por enfrentar un número desproporcionado de problemáticas sociales, entre las cuales se encuentran el conflicto armado, la pobreza, la desigualdad y, sobre todo, la violencia hacia las mujeres y los

niños, quienes se han convertido en poblaciones de alta vulnerabilidad llevando a la afectación directa de su integridad. El gobierno Colombiano, “dando respuesta a problemáticas, tales como la deficiencia nutricional, la desintegración e inestabilidad de la familia, la pérdida de valores y la niñez abandonada” (Tovar, 2016, p.1), expidió en la ley 75 de 1968, en el capítulo 3, artículo 50, el decreto que da paso a la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el cual se define como una entidad gubernamental que vela por la protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y, en general, por el bienestar de las familias en Colombia, teniendo como principal objetivo el acompañamiento y protección para el desarrollo integral de aquellos que se encuentran en situaciones de amenaza y vulnerabilidad (ICBF, 2020).

Con el propósito de cumplir con su objetivo principal y tener un alcance mayor en cuanto al cubrimiento de las distintas poblaciones afectadas, el ICBF ha diseñado y realiza programas y estrategias con los cuales se promueve la atención a los niños, niñas y adolescentes bajo su protección; dichos programas se encuentran divididos en categorías que atienden a las diferentes poblaciones y necesidades, categorías dentro de las cuales se identifican: 1. Primera infancia, 2. infancia, 3. nutrición, 4. adolescencia y juventud, 5. familias y comunidades, y 6. protección.

Este proyecto de investigación se centra en el programa de protección, más específicamente en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), el cual, según el código de infancia y adolescencia en la ley 1098 de 2006, garantiza la investigación y el juzgamiento de los delitos cometidos por jóvenes menores de edad (14 a 18 años). Este programa busca garantizar la justicia restaurativa y reparar a los menores y a los afectados por los daños cometidos, promoviendo sanciones que protejan, eduquen y restauren los derechos de esta población, a quienes, por el dictamen de una autoridad judicial, se les pueden imputar medidas privativas y no privativas de la libertad. Las no privativas se enfocan

en alcanzar el reconocimiento y el autorreconocimiento de estos menores de edad como sujetos activos dentro de la sociedad y poseedores de derechos y deberes. Mientras que, mediante las acciones privativas de la libertad, se espera que los menores de edad reconozcan su responsabilidad en la comisión de un delito, a través de procesos pedagógicos encaminados al desarrollo de acciones que lleven a reparar los daños causados (ICBF, 2020).

De acuerdo con la Dirección de Planeación del ICBF entre enero del año 2015 y junio 30 del año 2018, hubo un total de 76.433 menores que ingresaron a este sistema, de los cuales 66.961 pertenecían al sexo masculino y 9.474 pertenecían al sexo femenino, y todos se encontraban en el rango de edad entre los 14 y 17 años (ICBF, 2019). A razón de la gran cantidad de menores de edad que constantemente se encuentran bajo la protección de esta entidad, ha sido necesaria la cooperación de organizaciones externas para garantizar el cumplimiento de sus objetivos.

En lo que refiere a prácticas educativas la organización no gubernamental Comité para la Democratización de la Informática (CDI), la cual tiene como objetivo empoderar a poblaciones vulnerables en el uso de tecnologías como una herramienta de transformación social, realizó trabajos de capacitación en tecnologías a algunos jóvenes y adolescentes del SRPA, entre las edades de 16 a 21, entre el 2015 y el 2018; aportando un conocimiento añadido y específico a su desarrollo integral en el marco de sus procesos de aprendizaje. Fue allí, donde se encontró que las tecnologías por sí mismas brindaban acceso a nuevas herramientas y contenidos de aprendizaje, pero también necesitaban ser acompañadas de otros procesos como la enseñanza del idioma inglés, que complementen, a su vez, el conocimiento ya adquirido en tecnologías y, a partir de esto, aumentar las oportunidades de acercamiento al bilingüismo y al acceso al mundo globalizado. (Ejecutivos CDI, comunicación personal, 26 de agosto de 2020).

Con el fin de suplir estas necesidades CDI acude al Departamento de Lenguas y a la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLMOD) de la Pontificia Universidad Javeriana, con la propuesta de la creación de un proyecto interinstitucional en el que se incluya a los estudiantes de esta carrera como profesores de lengua inglesa para los menores de edad que se encuentran bajo la acogida del ICBF. Sin embargo, debido a la ausencia de un currículo o programa de lengua establecido por estas instituciones, se propone comenzar desde el planteamiento de proyectos de investigación que busquen proponer herramientas que tengan en cuenta el contexto y necesidades específicas de la población y que promuevan el aprendizaje del inglés.

Conociendo el contexto de la propuesta y de los actores interesados, hemos identificado la necesidad percibida por parte de instituciones como CDI de aportar a los procesos de restitución de derechos y reinserción social mediante prácticas pedagógicas integrales. Como estudiantes de la LLMOD, e investigadores en formación, nos acercamos a este proyecto sabiendo la importancia que tiene el desarrollo de propuestas que permitan el acceso a áreas del conocimiento vitales en el mundo actual, como lo son el inglés y las tecnologías.

Se realizó una entrevista a las directivas de CDI con el fin de conocer a fondo la situación de enseñanza y aprendizaje dentro de la cual se llevaron a cabo las capacitaciones en tecnologías y programación. Se plantearon las preguntas guía de la entrevista (Anexo 1) buscando que estas brindaran claridad con respecto a la identificación de las temáticas centrales que fueron trabajadas durante el desarrollo del proyecto y que permitieran una comprensión inicial de los participantes, de su contexto, de lo que ya saben y de lo que necesitan. A partir de esta entrevista fue posible tener claridad con respecto al objetivo principal de CDI en conjunto con ICBF, en el desarrollo del proyecto de capacitaciones en

tecnologías, al igual que de los lineamientos y especificidades que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo esta propuesta educativa.

Dentro de la propuesta educativa planteada desde CDI para el ICBF se encontró que una de las metas principales de esta institución era brindar herramientas que permitieran a los estudiantes adquirir conocimientos sobre las tecnologías y acercarlos a su uso; de este modo, pretendían generar un cambio en la vida de estos jóvenes e incrementar sus posibilidades de inserción laboral en un mercado globalizado. Así bien, es en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde CDI encontró un medio para lograr la transformación social y la futura inserción laboral, puesto que estos elementos han permeado la sociedad actual en todos sus ámbitos. Según la directora de CDI se ha identificado que en la sociedad de la información actual las oportunidades laborales para quienes posean conocimientos en tecnologías y, más específicamente, en programación, han incrementado considerablemente, lo cual permitiría que los jóvenes y adolescentes vinculados al SRPA no solo tuvieran la posibilidad de acceder al mundo laboral, sino que pudieran lograr una transformación del contexto social en el que viven.

Las TIC para CDI fueron la herramienta clave que pudo llevar al empoderamiento de poblaciones vulnerables como los jóvenes bajo cuidado de ICBF, pues les permitió acercarse al mundo moderno y a la educación actualizada. Sin embargo, no solo se esperaba que estos estudiantes adquirieran el conocimiento específico que les brindaron las capacitaciones por parte de CDI u otras instituciones, sino que se pretende que estos jóvenes continúen adquiriendo, cada vez más, saberes por fuera del aula de clases, pues según establece Díaz (2009)

El reto no es solo enseñar con las TIC, ni lograr incrementar los recursos económicos destinados a su incorporación o establecer nuevos aliados, sino que el desafío fundamental está en conseguir que se conviertan en una herramienta central para facilitar el logro de las

principales metas de la educación: mejorar el aprendizaje de todos los alumnos reduciendo las desigualdades, favorecer su desarrollo social, fortalecer su autonomía moral y lograr finalmente formar individuos socialmente capaces de integrarse y aprender en una sociedad plural y multicultural (p.160).

Conocemos ya la importancia de las TIC y sus aportes en el desarrollo laboral y educativo de los jóvenes capacitados; sin embargo, no podemos olvidarnos que CDI buscó en la Licenciatura la ampliación del alcance de sus proyectos por medio de la inclusión del inglés como conocimiento añadido a las tecnologías. CDI concluye que, aunque la provisión de conocimiento en tecnologías ha sido una herramienta clave para la reinserción social, se necesita acudir a otros saberes que permitan a los jóvenes una mejor comprensión y un mejor desenvolvimiento en el área de la programación y las TIC. Ya para el 2013 Niño-Puello (2013) había establecido que “más del 80% de la información electrónica almacenada alrededor del planeta está en inglés y las dos terceras partes de los científicos de la tierra leen en dicha lengua” (p.1). Se entiende la importancia y gran alcance de la lengua en cuanto a investigación, educación y prospección laboral, generando una vía de contribución en términos de comprensión y producción de información que tenga un mayor alcance y que también amplíe los efectos sobre la transformación social.

Además de la necesidad de incluir al inglés como elemento fundamental para las capacitaciones, basados en las percepciones de CDI frente a la metodología usada y los impactos obtenidos, evidenciamos la necesidad de tener en cuenta los procesos pedagógicos, el currículo y los materiales implementados en las capacitaciones para la consecución de este proyecto. Encontramos que estas capacitaciones se desarrollaron con base en el programa *Digital Literacy en Youthspark*, un proyecto creado y ofrecido por Microsoft, en convenio con CDI, en el que se comenzó por una alfabetización digital básica y se terminó con

contenidos de programación básica. Fue el programa *Youthspark*, entonces, el que definió los contenidos, orden, evaluación y procesos internos de las capacitaciones.

Sin embargo, este programa, en un principio, aunque fue diseñado para ser implementado con jóvenes en Latinoamérica, no fue adaptado al contexto específico existente de quienes están bajo cuidado del ICBF; de acuerdo con la directora de CDI “se requiere una oferta más hecha a la medida de las condiciones de estos jóvenes” (Ejecutivos CDI, comunicación personal, 26 de agosto de 2020). Razón por la que fue necesario contemplar una propuesta que incluyera, tanto los contenidos establecidos por Microsoft dentro del programa *Youthspark*, como las necesidades, sociales y cognitivas específicas de los estudiantes, pues según Ortiz, Camelo, Martín, Sarmiento y Ruiz (2006), “Un currículo práctico es la aplicación de un marco teórico y metodológico coherente, con el fin de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el contexto específico” (p.10-11). Al implementar una propuesta educativa es necesario tener en cuenta que los contenidos, la forma de enseñanza y demás factores que se incluyen dentro de un currículo, deben estar influenciados por el contexto de quienes recibirán la formación.

Quienes se encargaron de acompañar las capacitaciones en programación fueron personas de cada uno de los operadores del ICBF¹. Estos multiplicadores, aunque debían cumplir con unos criterios mínimos para desarrollar esta función, dentro del perfil solicitado no se requería, obligatoriamente, que contarán con una formación previa en alguna de las áreas de conocimiento afines con las capacitaciones (tecnología, programación y/o educación). Esto nos acercó a establecer que posiblemente existieron limitantes para el acompañamiento durante las capacitaciones, lo que parece que, en muchos casos, llevó a que algunos estudiantes no pudieran avanzar al ritmo más conveniente para su estilo de

¹ Se define como operador a la persona jurídica, legalmente constituida, contratada por el ICBF para brindar servicios sociales complementarios a los beneficiarios.

aprendizaje. Por esto, pensamos que el producto de este proyecto de investigación debe entender el contexto y el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ICBF y sus operadores, para que sea posible responder a las necesidades de los estudiantes, adaptando los contenidos a su contexto logrando el alcance exitoso de los objetivos de aprendizaje.

En síntesis, conociendo el contexto social colombiano que llevó a la creación del ICBF, los diferentes procesos restaurativos que se desarrollan, el apoyo a estos que realizan organizaciones, y, también, habiendo realizado la entrevista que nos permitió conocer a fondo los procesos de capacitación llevados a cabo previamente, se identificó una necesidad de que este proyecto de investigación creara una herramienta que fuera un apoyo más específico a los procesos que estas instituciones desarrollan en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

A partir de lo identificado previamente por el contexto social y la entrevista, se estableció la importancia de integrar dos áreas de conocimiento relevantes en la sociedad actual (las TIC y el inglés) en los procesos de enseñanza de estos estudiantes, pues se encuentra en estas áreas de conocimiento un recurso que les permitirá una transformación social, la cual podrá brindarles oportunidades para un mundo laboral globalizado en el que el inglés se considera una herramienta indispensable. A su vez, es necesario tener en cuenta la situación de enseñanza específica identificada previamente, la cual nos llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué propuesta puede contribuir para que los adolescentes y jóvenes del SRPA del ICBF adquieran aprendizajes en inglés con propósitos específicos enfocados al área de las tecnologías?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Diseñar una cartilla digital enfocada en la enseñanza de inglés con propósitos específicos de tecnologías, para los jóvenes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal, en el Centro de Atención Especializada Belén del ICBF, en Bogotá.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las necesidades de los participantes con respecto al aprendizaje del inglés y las tecnologías.
- Definir, desde el Inglés con Propósitos Específicos, los contenidos y temáticas que se desarrollarán en la cartilla.
- Diseñar las unidades y actividades que se encontrarán en la cartilla digital.
- Evaluar la cartilla haciendo uso de una evaluación por experto.
- Ajustar la cartilla con base en la retroalimentación recibida.

4. Justificación

El presente proyecto se adscribe a la línea de investigación Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, en cuyo eje temático se encuentra el diseño de materiales. Debido a que en este trabajo se espera desarrollar una propuesta de material digital pedagógico que involucre el Inglés con Propósitos Específicos, es posible enmarcar este trabajo dentro de la línea de investigación concerniente, en tanto fomenta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Esta investigación puede ser considerada pionera, puesto que no se encuentran proyectos en cuanto al diseño de material pedagógico enfocado en la enseñanza de lenguas con propósitos específicos para una población vulnerable que se encuentre vinculada a una entidad pública, en este caso el ICBF, en un contexto colombiano.

Para la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y para el Departamento de Lenguas, las investigaciones realizadas como parte de este macroproyecto en alianza con el ICBF, significan una gran oportunidad para proveer oportunidades y proyectos que buscan fines en común como lo son la enseñanza y proporción de una educación que logre una formación integral con miras al futuro personal y profesional de los participantes. Para el Departamento, sus docentes y los estudiantes de la Licenciatura, entonces, esta se vuelve la oportunidad de aplicar, en un contexto real, los conocimientos que se han adquirido y ponerlos al servicio de una población en la que se ha identificado una necesidad.

Otra población que se verá beneficiada se refiere, por supuesto, a los participantes del estudio, quienes son jóvenes y adolescentes vinculados al SRPA que están en diferentes momentos de un proceso académico (tercero de primaria hasta la universidad) pero actualmente ninguno recibe capacitaciones en tecnologías ni en inglés. Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, es posible afirmar que la creación de este material traerá beneficios al

ICBF, en tanto que les permitirá ampliar el alcance de sus procesos de formación. Además, permitirá que esta institución sea capaz de proveer a estos menores con conocimientos no solamente de ciencias computacionales, sino también en la lengua inglesa, integración de contenidos que pueden ser entendidos como aporte desde esta investigación gracias a su funcionalidad en la democratización de la información.

Siendo así, el aporte más grande de este proyecto investigativo refiere al hecho de que el material aquí propuesto les permitirá a los adolescentes y jóvenes, participantes de esta investigación y quienes tengan acceso al material en el futuro, adquirir un conocimiento que sea un complemento a su formación en inglés enfocado en las tecnologías. De esta manera se espera que se incrementen sus posibilidades en el mundo laboral, sabiendo que, el manejo de esta lengua les permitirá el acceso a más contenidos y herramientas que aporten, a su vez, a su crecimiento académico y profesional. Por último, se pretende que el material diseñado se entregue al ICBF, para que pueda utilizarse como complemento y guía para futuros procesos de formación.

5. Antecedentes

Con el fin de realizar una propuesta fundamentada y coherente con los estudios previos en el área, se realizó la búsqueda y posterior análisis de investigaciones realizadas en contextos que comprenden desde lo local, pasando por lo nacional y que van hasta lo internacional, tomando en cuenta una ventana de tiempo de 15 años. Se encontró en esta indagación que existen variadas publicaciones en las que se abordan los temas centrales de nuestro proyecto: el diseño de material pedagógico, el diseño de material enfocado en inglés con propósitos específicos (IPE), las TIC y el inglés, el trabajo con población vinculada al programa de protección del ICBF y el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje autónomo.

Gracias a la revisión de las publicaciones en los diferentes temas, fue posible evaluar las maneras en las que se han abordado las temáticas, en qué lugares, con qué propósitos y la vinculación, o no, entre las mismas. Fue necesaria la evaluación previa de la teoría y estudios que aportaron conocimientos para el exitoso desarrollo y cumplimiento del material a diseñar. El rastreo de antecedentes pone de manifiesto la necesidad y oportunidad de ofrecer a los participantes un producto que ayude a ensamblar conocimientos, teorías, enfoques y metodologías. En ese sentido, se consultaron numerosas y valiosas tesis de grado y publicaciones académicas.

5.1. El diseño de material

En primer lugar, teniendo en cuenta el objetivo general de este proyecto, partimos de investigar con respecto a trabajos de grado enfocados en el diseño de material complementario. Los trabajos seleccionados hacen parte de un contexto local, pues son dos proyectos de grado presentados por estudiantes de la LLMOD de la Pontificia Universidad Javeriana, que fueron elegidos debido a que trabajan el concepto de diseño de material desde diferentes perspectivas.

El trabajo propuesto por Alba (2018) se enfoca en la creación de un material que permita el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. El aporte directo a nuestra investigación se ve reflejado en tanto que la autora tomó como base la definición y ruta metodológica establecida por Tomlinson quien propone seis etapas dentro de las cuales se encuentran la identificación, la exploración, la realización contextual, la realización pedagógica, la producción física y el uso de dicho material, algunas etapas que se seguirán para la construcción de nuestro material.

Así mismo, la autora hace referencia a seis elementos principales que se deben tener en cuenta al momento de diseñar un material, propuestos por Howard y Major (2004), a saber, la importancia de conocer necesidades del estudiante, la importancia del currículo y

contexto, la utilización de los recursos, la confianza y la competencia del maestro, el cumplimiento de derechos de autor y, por último, el tiempo que implica la creación y adaptación del material. Si bien es cierto que el aporte directo a nuestra investigación es la ruta metodológica para el diseño de material, posterior al desarrollo de su trabajo, Alba (2018) concluye que su material fue exitoso pedagógicamente pues como se enfocaba en atender las necesidades específicas de sus estudiantes, ella logró que estos adquirieran a la par con el inglés, un mayor desarrollo de su competencia comunicativa, un mayor interés por el trabajo colaborativo y la consecución de una alta motivación; resultando todo lo anterior en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Así mismo, el proyecto *WEWRITE!* escrito por Ruiz y Castañeda (2016), evidencia de manera clara los pasos a seguir para la realización de un diseño de material pedagógico digital, basándose, esta vez, en la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho, la cual también sirvió como recurso indispensable para nuestro proyecto. Estos autores establecen cuatro pasos, el primero es identificar y explorar las necesidades de los estudiantes, el segundo es determinar los principios pedagógicos, teóricos y procedimientos para la producción física, después viene el pilotaje del material y culminan con la evaluación de este.

Estos son los pasos que deben ser realizados con el fin de diseñar un material que cumpla con los parámetros necesarios para satisfacer las necesidades de los participantes y cumplir con los objetivos propuestos en este proyecto de investigación. De esta manera, los autores concluyeron que utilizando esta ruta metodológica pudieron crear un material que fuera de auto acceso, y que lograra promover el aprendizaje autónomo de lenguas en los estudiantes que se encontraban en el último nivel de inglés ofrecido en la LLMOD; además se lograron procesos autorreflexivos que llevaron al descubrimiento del estudiante como escritor, sus debilidades y fortalezas en la habilidad escrita y, por último, el reconocimiento de los esfuerzos de los demás compañeros.

Ambos proyectos de investigación brindan desde la teoría una definición y visión metodológica del diseño de material y aunque cada uno de ellos expone postulados de dos autores diferentes, encontramos que poseen puntos en común entre sus definiciones y rutas metodológicas. Como se verá reflejado más adelante en este proyecto de investigación, se decidió usar estos puntos en común para el desarrollo de una propuesta metodológica integrada que se adecue de la mejor manera a las necesidades, tiempos, participantes y contexto de esta investigación.

5.2. El Diseño de material enfocado en inglés con propósitos específicos (IPE)

Debido a la naturaleza de los dos trabajos mencionados anteriormente, los cuales se enfocan en el diseño de material para la enseñanza del inglés de una manera general, y en virtud de la propuesta de este proyecto de investigación, nos interesamos por indagar sobre la existencia de proyectos que vinculan inglés y otras disciplinas. Los artículos que encontramos se refieren a contextos nacionales e internacionales y fueron publicados por revistas enfocadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Primeramente, Bautista (2013) hace una descripción del contexto para el cual los materiales fueron diseñados, pues como ella dice, al ser un contexto de enseñanza con necesidades muy específicas (Escuela de Investigación Criminal) era necesario tenerlas en cuenta para diseñar una propuesta pedagógica que se adaptara a la situación particular. Del mismo modo, atendiendo a la necesidad de enfocar los materiales a una población puntual, el aporte a nuestro proyecto se evidencia desde la manera en la cual la autora toma las necesidades específicas y las convierte en contenidos, pues el valor agregado que tiene la investigación para nuestro proyecto es que Bautista se aseguró de que los materiales fueran cultural y académicamente funcionales para quienes serían partícipes de los procesos de aprendizaje. De este modo, logró concluir que utilizando materiales enfocados en IPE, los estudiantes pudieron entender la importancia de este enfoque pedagógico en su desempeño

profesional, debido a que aprendieron la mayoría de los conceptos relacionados con su profesión, propuestos en el material. Adicionalmente, se evidenció una mejora en la motivación de los participantes pues estos se sentían más comprometidos con su propio aprendizaje, ya que el IPE provee contenidos de interés para la población.

También aludiendo al Inglés con Propósitos Específicos, Moroz (2020) explica que implementar el IPE en el diseño de un material representa una ventaja, pues convierte el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua en un ejercicio más eficiente e interesante. La población de esa investigación fueron los guardianes de la frontera ucraniana a quienes se les requiere tener contacto directo con turistas y sus iguales del otro lado.

Debido a la ausencia de una herramienta educativa que se enfocara en brindar los conocimientos necesarios para su área profesional, la autora identificó que se ralentizaba el proceso de adquisición de las competencias, tanto lingüísticas como profesionales, que los guardias necesitaban para desenvolverse de manera más eficiente en sus labores. Razón por la que Moroz, acude al diseño de nuevos materiales y a la modificación de materiales auténticos adaptándolos a las necesidades existentes. Basada en los resultados posteriores a la implementación de estos materiales, Moroz logró concluir que poniendo en práctica el IPE en su curso, el aprendizaje resultaba exitoso y satisfactorio, pues se enfocaba en brindarle a los guardias fronterizos contenidos que les ayudaran a enfrentar situaciones de la vida real. Igualmente, la autora tomó las necesidades profesionales particulares de los participantes y las convirtió en las unidades temáticas del curso de IPE.

Para nuestro proyecto, estas investigaciones representan antecedentes y aportes claros en cuanto a la proposición del IPE como medio para el tratamiento del aprendizaje de inglés en contextos de enseñanza particulares. Ambas autoras hicieron uso de las necesidades de los aprendientes para, de ahí, encontrar los contenidos que fueron desarrollados en los materiales, siempre con el objetivo de que estos respondieran a lo que se necesitaba aprender y a la

forma en la que fuera más eficiente. A pesar de que estas investigaciones hacen un aporte directo en términos del diseño de material enfocado a IPE y que dan pie para la concepción de este como respuesta a necesidades específicas; aún sigue existiendo el vacío en términos de la aplicación de la temática de las tecnologías en la enseñanza de una lengua extranjera.

5.3. La enseñanza de inglés y tecnologías

Como mencionamos anteriormente, existen trabajos que se enfocan en IPE para dar respuesta a contextos específicos. Sabiendo la situación de nuestros participantes, realizamos también una pesquisa de investigaciones en los ámbitos nacional e internacional que refirieran a la enseñanza del inglés y que propusieran el uso de la temática de las tecnologías. Dentro de esta búsqueda se encontró que, aunque se ha intentado integrar las tecnologías y el inglés, existe un vacío en investigaciones que traten a las tecnologías no como medio de enseñanza sino como contenido para lograr el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, sí hay materiales comerciales que atienden esta integración.

En primer lugar, encontramos una investigación que resume las diferentes maneras en las que los recursos tecnológicos pueden facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras, Guerrero (2018) realiza una revisión documental que pretende exponer la importancia de la integración de las TIC en la alfabetización digital de profesores y estudiantes, y la incidencia que esta puede tener con respecto al desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés. De esta manera Guerrero concluye que es necesario transformar las prácticas educativas para que se ajusten al contexto innovador de las TIC, buscando una alfabetización de los profesores para que estos a su vez provean a los estudiantes con herramientas que les permitan desarrollar su autonomía, propiciando la construcción colaborativa del conocimiento. El aporte directo de esta investigación, aunque no responde al propósito de integración de las tecnologías y del inglés que se busca en nuestro proyecto, se encuentra en

el hecho de que sí proporciona maneras de integrar actividades y contenidos dentro de la cartilla digital, haciendo uso de programas, juegos y actividades en un contexto digital.

También, haciendo referencia a la enseñanza de contenidos en tecnología, Collazos, Revelo y Jiménez (2018a, 2018b) en sus artículos establecen que a pesar de que el aprendizaje de la programación representa un reto para la mayoría de los estudiantes que se encuentran adscritos a programas de ciencias de la computación. En la gamificación y el trabajo colaborativo se encuentra una estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de estas temáticas, además de considerarlas como herramientas útiles para involucrar a los estudiantes en la participación activa dentro del aula.

Si bien en ninguno de estos artículos se hace alusión a la enseñanza del inglés tomando como temática las tecnologías, sí se hace alusión a la búsqueda de diferentes estrategias que puedan ser implementadas para la enseñanza didáctica de un contenido que parece ser retador para los actores involucrados. Collazos, Revelo y Jiménez (2018a, 2018b), al igual que Guerrero (2018), hacen un aporte directo a las diferentes estrategias y actividades que pueden ser implementadas en nuestra cartilla digital con el fin de presentar los contenidos de tecnologías, de manera que responda a las metodologías emergentes en un mundo mediado por las TIC.

5.4. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas

En el marco del auge por el aprendizaje de lenguas y las tecnologías, acudimos también a un concepto transversal que puede usarse para sacar el mayor provecho posible a los nuevos recursos existentes a la mano de los aprendientes: el desarrollo del aprendizaje autónomo de lenguas. Haciendo uso del internet y otras herramientas tecnológicas, se entiende que ahora el aprendizaje debe comenzar a concebirse desde una manera autónoma, pues el acceso a la información actualmente se da de manera rápida y eficaz, y es necesario

que los estudiantes puedan adaptarse a las condiciones cambiantes y a la consecución de la nueva alfabetización que es la competencia digital.

Encontramos algunos artículos, en los ámbitos nacional e internacional, que tratan el tema de la autonomía en el aprendizaje de lenguas y donde este aprendizaje está mediado por el uso de las tecnologías. En primer lugar, Gómez y Williamson (2018) hacen una aproximación pedagógica al desarrollo de la autonomía personal en jóvenes que están iniciando un proceso de acercamiento a la alfabetización digital y la programación, basándose en las concepciones de autonomía de autores como Paulo Freire y Piaget. Los aportes directos de esta investigación a nuestro proyecto se ven reflejados en lo que los autores llaman ‘alfabetización digital crítica’ para el desarrollo de la autonomía y la utilización de talleres del software de programación *Scratch*. Mediante estas estrategias se promueve el trabajo cooperativo entre estudiantes, la búsqueda de soluciones a conflictos trabajada con proyectos propios y se motivan procesos de autorreflexión. Todo esto resulta en el desarrollo de un sentido de autonomía que les permite a los estudiantes acercarse al aprendizaje de cualquier otro tipo de contenidos dentro del marco educativo.

Ya se evidenció cómo el uso de un lenguaje de programación visual como *Scratch* favoreció el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, pero es imposible separarnos de la idea de que existen otro tipo de instrumentos, de mayor accesibilidad, como el computador, que también pueden entenderse como herramientas mediadoras en el aprendizaje de una segunda lengua. Previamente, Campo (2004) pretendió resaltar los beneficios de utilizar computadores en las clases de inglés como lengua extranjera. La autora comienza haciendo referencia a la Enseñanza de Lenguas Asistida por el Ordenador (ELAO), para demostrar la funcionalidad del uso de ordenadores en el desarrollo de la autonomía, pues son estos instrumentos los que le brindan al estudiante la oportunidad de utilizar materiales

multimedia diseñados para ellos, todo sin la necesidad de que el profesor se encuentre presente todo el tiempo.

El aporte directo que esta investigación hace a nuestro proyecto se evidencia en los lineamientos que la autora propone para el uso de los computadores dentro de la clase de inglés, además de la multiplicidad de contenidos y actividades que pueden usarse en las aulas de lengua extranjera usando el computador, a lo que la autora concluye que

Cuando se utiliza un recurso motivante, como lo son los sistemas multimedia, el beneficio para el trabajo autónomo puede magnificarse. El rol del docente no solamente será el de un simple poseedor ni proveedor de conocimiento, sino que se convertirá en un guía para el estudiante. En otras palabras, uno de los grandes progresos que los profesores pueden alcanzar es que pueden producir aprendices autónomos, que sean capaces de controlar, al menos, parte de su proceso de aprendizaje. (Campo, 2004, p.98)

Lo propuesto anteriormente permite evidenciar que, el uso de este tipo de herramientas tecnológicas posibilita que el estudiante adquiera un rol más central en su proceso de aprendizaje, logrando involucrarse cada vez más en las decisiones concernientes a este, favoreciendo así la promoción de la autonomía como aprendiente de lenguas.

5.5. El trabajo con población ICBF

Anteriormente, hemos mencionado los aspectos que conciernen al diseño y contenidos del material propuesto. Sin embargo, no podemos desconocer, desde los antecedentes, los trabajos que ya se han realizado con esta población en específico. Si bien es cierto que se han hecho múltiples y variados trabajos de investigación que involucran participantes del ICBF, la mayoría se enfocan en primera infancia, y existen pocas investigaciones enfocadas en los jóvenes que se encuentran en el programa de protección. Hallamos dos trabajos, uno de carácter local en la Javeriana Bogotá y otro nacional.

En primer lugar, Turmequé, Velandia y Vergel (2019) desde una perspectiva psicológica buscan conocer las experiencias y percepciones de los jóvenes egresados del sistema de protección. Las autoras identificaron distintas categorías tales como vida independiente y autónoma, y ámbito laboral, y concluyeron que

Si bien [los egresados] reconocen que se les facilitaron algunos aspectos al enfrentarse a la autonomía, debido a que poseían conocimientos previos que apoyaron la transición, estas enseñanzas provenían de ONG y organizaciones particulares como ASCEP, y no de un planteamiento legal y regular proveniente de legislaciones. (Turmequé, A. Velandia, A. y Vergel, M. 2019, p. 61)

Esto nos permite saber que, aún después de haber salido del programa de protección, los egresados reconocen el valor y el potencial de los procesos formativos llevados a cabo por organizaciones que trabajan mancomunadamente con este programa. Los egresados reconocen los esfuerzos para apoyar el desarrollo de su autonomía y también para la inserción al mundo laboral actual; además, fue posible establecer que para estos jóvenes es importante contar con herramientas que les permitan encontrar un trabajo que los lleve a cumplir su meta final, como es descrita por las autoras: conseguir su independencia.

En segundo lugar, desde la psicología, Mojica (2013) en su proyecto de especialización en psicología clínica, nuevamente se centra en la vida de jóvenes yopaleños después de pertenecer al programa, buscando evaluar el nivel de adaptabilidad de estos en lo referente a la vida personal, social y familiar. Mojica describe que la reclusión de los menores tiene un impacto directo y significativo sobre la autopercepción y estima de estos, lo que repercute también en su capacidad de adaptación a otros ambientes como el educativo. Adicionalmente, el autor estableció que el 75% de los participantes de su estudio no lograron adaptarse satisfactoriamente al contexto escolar, pero que las metodologías, como la ‘amigoniana’, empleadas en el sistema disminuyen significativamente la diferencia entre los

menores reclusos respecto a los no reclusos. Este proyecto, si bien no busca centrarse en los procesos educativos de la población, aporta a nuestra investigación pues nos permite conocer que los esfuerzos que realiza el ICBF y las demás organizaciones sí tienen un efecto favorable, pero que podría ser mayor y con más impacto.

Ambas investigaciones con el ICBF y específicamente con el programa de protección nos hablan de los jóvenes desde una perspectiva post-programa y desde la psicología; estas investigaciones encuentran que el ámbito laboral, la inclusión y la adaptación al mundo después de la reclusión, son unos de los más grandes objetivos de los jóvenes. También, concluyen y nos acercan a la comprensión del trabajo como herramienta para la consecución de la independencia, para la adaptación a la vida post-reclusión y, sobre todo, nos muestran que los esfuerzos, capacitaciones e innovaciones pedagógicas son valoradas por los estudiantes, quienes encuentran en estas algunos medios para transformar sus vidas. En este sentido el material propuesto en esta investigación busca precisamente brindarles a los participantes contenidos relevantes, de inglés y tecnologías, que les permitan adquirir y desarrollar conocimientos que incrementen sus posibilidades de inserción en un mercado laboral en el futuro.

En síntesis, el presente recuento de antecedentes ha mostrado que existen diferentes investigaciones que tratan los temas en los que se enfoca este proyecto, a saber, el diseño de material, el diseño de material enfocado en IPE, inglés y tecnologías, autonomía e ICBF; que ofrecen una base teórica y metodológica para los conceptos, además de una experiencia de investigación, con enfoques variados y con poblaciones diversas.

Esta revisión nos permitió acercarnos a una ruta metodológica para la consecución de nuestro proyecto de investigación, además de reconocer la funcionalidad de la implementación del IPE en el diseño mismo; así mismo, nos acercamos a los intentos por didactizar la enseñanza de las lenguas y las tecnologías, la relación entre el aprendizaje de

lenguas y la autonomía, y, por último, tener una idea de las concepciones de los jóvenes sobre el programa de protección. Sin embargo, no fue posible encontrar estudios que integrarían los conceptos ya mencionados, y que giraran en torno a unas necesidades y contexto particulares; lo que nos llevó a la identificación del vacío y la oportunidad de unir los conceptos que consideramos son los más relevantes para los estudiantes, en un material diseñado para ellos y que utilice enfoques pedagógicos funcionales y actualizados.

6. Marco teórico

Considerando esta propuesta, en la que se establece el diseño de un material digital que supla las necesidades de la población, es necesario establecer un diálogo entre teorías y teóricos, que llevará a la correcta comprensión, sustentación y consecución de los objetivos.

6.1. Aprendizaje de lenguas

En primer lugar, para dar comienzo a la fundamentación de este proyecto, en términos de teorías, el concepto general que servirá como guía para el desarrollo de la investigación es el aprendizaje. La multiplicidad de investigaciones que se han desarrollado con respecto a este concepto ha generado que este evolucione con y a favor del tiempo y del desarrollo de la sociedad. En un primer momento se habló del aprendizaje como la respuesta a estímulos y el cambio de conducta, luego surgió la idea de poner al alumno en el centro y como el eje principal de la construcción de su propio aprendizaje, y después se enunció la importancia de la interacción social, y la integración del aprendizaje y la vida real del aprendiz (Ausubel, s.f.).

Las teorías del aprendizaje desarrolladas hasta hoy han, sin duda alguna, influido en los distintos procesos enmarcados dentro del actuar pedagógico, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre aprendiz y profesor, y últimamente en el uso de las tecnologías. Para fines de esta investigación, se hará especial énfasis en la relevancia que

tiene el ensamble de los conocimientos obtenidos en la vida común de los estudiantes y los conceptos a ser aprendidos. Es por esto que este proyecto entenderá el aprendizaje desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) quienes afirman que la capacidad de aprendizaje de un alumno depende directamente de la relación que se establezca entre su estructura cognitiva previa, entendida como los conceptos que posee un individuo en un determinado campo intelectual, y la nueva información que espera adquirir.

Ausubel, en una revisión posterior a su primera monografía de 1963, establece que el aprendizaje significativo es un proceso inherentemente activo puesto que requiere, en primer lugar, de un análisis cognitivo para identificar qué aspectos de las estructuras cognitivas existentes son más relevantes para el nuevo material; en segundo lugar, de una aprehensión de similitudes y diferencias entre los conceptos nuevos y los aprendidos previamente; y en último lugar, de la reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales y el vocabulario del aprendiz en particular (Ausubel, 2000). Así mismo, Ausubel expande el concepto de aprendizaje centrado en el descubrimiento pues es mediante este que se logra una interiorización del aprendizaje acudiendo a la integración, reorganización o transformación de los contenidos nuevos y la estructura cognitiva previa (Ausubel, 2000).

Estas características nos permiten entender más a profundidad lo que implica esta teoría del aprendizaje y a partir de lo anterior es claro que esta investigación se fundamenta desde el aprendizaje significativo, pues lo que se pretende es que el material integre los conocimientos previos de los estudiantes, por ejemplo, en tecnologías, con los saberes que se espera que adquieran en inglés como lengua extranjera.

También, en el diccionario de términos clave de ELE² (CVC, 2020) se describe la manera en la que el aprendizaje significativo se integra y aporta al aprendizaje de lenguas en específico. El aprendizaje significativo se desliga de la manera tradicional y mecanicista de

² ELE: Español como Lengua Extranjera

enseñar las lenguas. Reformula los roles de los profesores, de los materiales y de los estudiantes, y entiende que, en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la lengua materna aporta el conocimiento previo del funcionamiento de una lengua. Transformando así el proceso de aprendizaje de la lengua meta, cambiando la percepción del aprendiente y haciendo más eficaz el proceso de aprendizaje mismo.

De igual forma, es importante reconocer que otra de las razones por las cuales esta investigación se servirá de esta teoría es debido a su carácter no arbitrario y sustantivo; estas dos características básicas son fundamentales para entender la importancia de este aprendizaje. En primer lugar, por no arbitrario se entiende que el material potencialmente significativo sostiene una relación con el conocimiento previo que no es arbitraria pues esta

no se da con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes [...]. El conocimiento previo sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en conocimientos específicamente relevantes preexistentes en la estructura cognitiva (Moreira, 1997, p.2).

En segundo lugar, por sustantivo se entiende que “lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas” (Moreira, 1997, p.2). Es a partir de estos dos conceptos, no arbitrariedad y sustantividad, que es posible entender que el aprendizaje significativo no solamente se remite a la enseñanza de conocimientos de manera mecánica, arbitraria y literal, sino que tiene en cuenta todos los conocimientos que los estudiantes han adquirido a través de diferentes momentos y experiencias. Este aprendizaje no establece la enseñanza de contenidos basada en decisiones al azar o teniendo en cuenta situaciones externas a los alumnos, sino que propone que los nuevos conocimientos a adquirir sean relevantes, útiles y elegidos específicamente para lograr un aporte a su educación integral.

Adicionalmente, al proponer la inclusión de conocimientos significativos preexistentes en las estructuras cognitivas de los aprendices, estos estarían adquiriendo puntos de anclaje, como los llama Moreira (1997), que esencialmente funcionan como puntos de partida que permitirían que cualquier nueva idea o concepto sea más sencilla y clara de entender e interiorizar; por ejemplo, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera se hace uso de los conocimientos previos que el alumno tiene de sus experiencias anteriores, tanto de aprendizaje como de su cotidianidad. Lo anterior, con el objetivo de que el estudiante esté en capacidad de realizar comparaciones de conceptos con la lengua a aprender, y así, generar un mayor entendimiento y aprendizaje de la lengua meta.

Aunque el término de aprendizaje significativo fuera acuñado y desarrollado en profundidad por su autor principal, este término no ha escapado de la evolución conceptual ni de la transposición con otras teorías ni visiones. Al respecto, Moreira (1997), aportando más allá de la concepción meramente cognitiva del aprendizaje significativo, nos muestra la visión humanista del mismo y la comprensión afectiva detrás de esta teoría. El autor expone que “para aprender de manera significativa quien aprende debe *querer*” (Moreira, 1997, p.13). Para nuestra investigación, entender que la predisposición afectiva juega un papel importante en la consecución de un aprendizaje significativo rectifica la importancia de un análisis de necesidades consciente de la importancia de las emociones para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Por estas razones, es necesario tener clara la forma en la que se entenderá el concepto de aprendizaje, pues esto permitirá entender los roles del educador, del educando y del material pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje específico de esta investigación, más aún sabiendo que se espera promover la autonomía.

6.2. Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lengua

El aprendizaje de lenguas en la actualidad no responde meramente a la necesidad de aprender una segunda lengua para una comunicación efectiva; ahora, las lenguas son vistas como el instrumento para alcanzar conocimientos y habilidades específicas, por ejemplo, ser capaz de sostener una conversación telefónica, firmar un acuerdo, hacer una exposición o comprender conceptos de una rama particular. Este cambio en el paradigma del aprendizaje de lenguas ha generado una transformación profunda de los procesos y ha puesto la autonomía y el aprendizaje autónomo en un lugar privilegiado, pues el aprendizaje, ahora, debe estar centrado en cada persona, en sus necesidades, habilidades, tiempos y disposición. El material propuesto en esta investigación requiere de una comprensión de la autonomía y de los roles de los involucrados para conseguir sus objetivos.

El aprendizaje autónomo ha sido definido por muchos autores a lo largo de la historia, sin embargo, en términos generales, se entiende que

es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo.

Implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje (Fraile, 2006. p.1).

Es decir, que el estudiante está ubicado en el eje central de su propio aprendizaje, y su rol es el de tomar las decisiones sobre qué, cómo, cuándo y dónde quiere aprender; además, de ser también responsable de evaluar y autoevaluar sus avances y las estrategias utilizadas.

En específico, como expone Boluda (2012), la autonomía en el aprendizaje de lenguas es indispensable puesto que posibilita que los estudiantes ejerzan una participación activa en su proceso, además de establecer una relación entre el aprendizaje dentro y fuera del aula de clase. Entonces, entendemos que la autonomía no se refiere solamente a los procesos que

ocurren dentro del aula de clase, sino que también fuerzan al estudiante a tener contacto real con la lengua, además de brindarles la oportunidad de autoevaluar su desempeño y aprendizaje. Siguiendo los postulados del apartado anterior, es posible comprender que hay una promoción del aprendizaje autónomo desde los enfoques y concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, y además desde la propuesta de servirnos del inglés con propósitos específicos.

La autonomía en las lenguas es un concepto importante y el mismo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, MCER, 2001) resalta su importancia:

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen (p.140).

Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje autónomo necesita de un trabajo arduo por parte de los profesores y los estudiantes, puesto que se trata no solamente de transmitir conocimientos, sino también de crear las posibilidades para que los estudiantes generen una conciencia, tanto intra como extra curricular, que les permita tomar decisiones acertadas sobre qué conocimientos y qué estrategias los llevarían a adquirir un aprendizaje significativo, además de saber la manera en la cual pueden emplearlos para lograr tomar estas decisiones.

El aprendizaje autónomo, según Fraile (2006) parece estar constituido por varios aspectos importantes, sin embargo, para efectos de esta investigación nos serviremos de tres de las competencias que el autor refiere como indispensables en su camino hacia la autonomía. La primera es la competencia para aprender, en la que el estudiante es capaz de detectar las necesidades de aprendizaje, seleccionar información importante, organizar conocimientos de forma estructurada, adaptar sus conocimientos a nuevas situaciones y

realizar eficazmente las evaluaciones; todo lo anterior sirviéndose del aprendizaje significativo como base para la construcción de conocimientos.

La segunda clave para la autonomía es la competencia en automotivarse, en la que se promueve que el estudiante, mediante un proceso de reflexión, genere una nueva valoración de sí mismo, desarrollando su autoestima, para percibirse como un aprendiente competente y capaz de llevar a cabo las tareas que se le propongan y de superar obstáculos durante el proceso de aprendizaje. Es posible evidenciar que estas dos primeras competencias aportan estrategias importantes para que el estudiante logre desarrollar su autonomía. En primer lugar, se le pide al alumno que realice un ejercicio introspectivo en el cual identifique qué es lo que necesita aprender, para luego ser capaz de buscar y filtrar información relevante y útil de diversas fuentes, que le permita acceder a conocimientos apropiados. En segundo lugar, una vez definidos los elementos que necesita aprender, se espera que el estudiante logre descubrir, mediante la reflexión, las habilidades que requiere para lograr considerarse como un aprendiente capacitado en el desarrollo de actividades relacionadas con los conocimientos propuestos desde la primera etapa de este proceso.

Por último, Fraile (2006) propone la competencia en la utilización adecuada de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), que implica que los aprendices estén en la capacidad de buscar y seleccionar, con criterios claros, la información que se encuentra en internet; además, se espera que dominen de manera fluida los instrumentos y programas para la elaboración de contenidos multimedia, imágenes, gráficas, documentos y presentaciones. Esta última competencia nos muestra que la autonomía en la sociedad actual no puede significar meramente la capacidad de tomar decisiones y de autorregularse, sino que debemos también implementar una autonomía digital, en la que los estudiantes sean capaces de moverse en el mundo tecnológico con fluidez y eficacia. El mundo académico y laboral requieren el uso de herramientas TIC para la consecución de objetivos. Puede concluirse,

según la definición y la descripción del rol y competencias del aprendiente autónomo, que para lograr la autonomía se necesita que el estudiante se posicione a sí mismo como actor principal del proceso y que entienda las implicaciones que esto trae para él y su aprendizaje.

Es necesario precisar que la autonomía, aunque a veces puede entenderse como trabajo en solitario, “en la mayoría de casos, el aprendiente autónomo sabe que, aparte de los recursos propios, le resulta beneficiosa la interacción con ‘expertos’ y con otros aprendientes [...] Su autonomía consiste en saber regular estos componentes de trabajo individual y compartido” (Bosch, 2009. p.22). Evidentemente, no se trata de aislar a los estudiantes y convencerlos de que ellos son quienes deben asumir todos los roles en su proceso de aprendizaje; lo que se busca con la promoción de la autonomía es lograr que los estudiantes sean más conscientes con respecto a lo que aprenden, se busca hacerlos responsables, pero no únicos, de su propio proceso y brindarles herramientas para que logren sacar provecho.

Ahora bien, por supuesto, muchos pueden preguntarse qué pasa con el maestro, los materiales y las aulas de clase que vienen de la educación de antaño, al respecto Bosch (2009) dice que “Para muchas personas [...] la autonomía se asocia automáticamente a ‘aprendizaje sin profesor’, a ‘aprendizaje en centro de autoaprendizaje’. Se piensa en un [...] aprendiente que no depende del profesor y de la clase, un aprendiente que aprende por su cuenta” (p. 21). Si bien es cierto que la autonomía propone una especie de aprendizaje en solitario, esta no requiere específicamente que se elimine al profesor y a los materiales, debe vérselos como un guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo quienes proporcionan las herramientas y dan las instrucciones para el desarrollo de actividades en el aula de clase. Además, es el profesor quien incentiva la curiosidad de los estudiantes y propone una actitud más participativa, logrando que estos se involucren en su propio aprendizaje y de este modo, al promover una actitud autónoma, se puede lograr que el estudiante se convierta en el autor más importante de su propio progreso en el aprendizaje.

De acuerdo con Sinclair et al. (2000 citados en Esteve, Arumí y Cañada, 2003), lo relevante en la autonomía no es si el estudiante puede, o no, trabajar de manera independiente del profesor, sino si es capaz de tomar decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje, siendo consciente de los elementos que requiere para llevar a cabo un aprendizaje de manera correcta. En otras palabras, el rol del profesor, y del material, en el marco del aprendizaje autónomo es proveer al estudiante con las herramientas necesarias para que este pueda poner en práctica las responsabilidades y tareas que él mismo debe desarrollar; además como lo indica Fraile (2006) el maestro y los materiales deben estimular espacios de reflexión, de libertad educativa y deben contextualizar el aprendizaje y acompañar los procesos de evaluación.

6.3. Enfoque para la enseñanza de lenguas

En primer lugar, es necesario partir de la noción de que un enfoque, según Soler, Cárdenas y Hernández-Pina (2018), representa la filosofía sobre la cual se fundamentan los lineamientos para el diseño de una propuesta educativa. A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, se han implementado una basta cantidad de métodos que sustentan las decisiones que se toman a la hora de configurar una práctica educativa en torno a la enseñanza de una lengua extranjera. Alrededor de los años 60 en Inglaterra se desarrolló la enseñanza comunicativa de la lengua que pretendía reemplazar el enfoque situacional, el cual era utilizado para la enseñanza de lenguas hasta el momento (Centro Virtual del Instituto Cervantes, 2020).

Esta investigación se centrará en este enfoque debido a las necesidades de aprendizaje de la población y la selección de contenidos específicos, sin olvidarnos del propósito de acercar a los estudiantes a una comprensión de la lengua inglesa en un campo particular, que en este caso serán las tecnologías. Además, se expondrá el trabajo con la

habilidad de lectura y el enfoque por tareas, que son enfoques, más específicos, de esta investigación.

6.3.1. Enfoque por tareas

Para comprender al enfoque por tareas, debemos partir del enfoque comunicativo de lenguas, este ha sido definido desde varias perspectivas; sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos y necesidades de este proyecto se pretende hacer alusión a las definiciones de Brown (2016) y la organización TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) (s.f). En primer lugar, Brown en una adaptación de lo expuesto por Nunan establece las características y concepciones que el enfoque comunicativo tiene sobre los aspectos metodológicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En primer lugar, desde este enfoque el lenguaje se entiende como una vía para la expresión de significado que busca la interacción y comunicación real entre los usuarios de una lengua. Asimismo, con la comunicación como eje central, para lograr el aprendizaje de cualquier lengua, se deben proponer actividades que involucren la comunicación en contextos reales con el fin de aportar al aprendizaje significativo de la lengua por parte del estudiante. Igualmente, la organización TESOL establece que este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje de una lengua se logra a través de la comunicación de significados reales, en un contexto real (TESOL, s.f.).

Con estas concepciones de lenguaje y aprendizaje, podemos establecer para este proyecto, que se apoyará también en el inglés con propósitos específicos, que los contextos reales de comunicación y el lenguaje para la vida real serán un eje central de la propuesta. Este enfoque comunicativo no se centra meramente en la lengua y su carácter estructural, sino que también tiene en cuenta a los actores que se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje; así entonces, debemos establecer los roles que cumplen tanto los profesores y los alumnos dentro de este proceso, como los roles de los materiales que se utilizan dentro de las aulas y también como soporte en al aprendizaje autónomo. De este modo, este enfoque da

una mayor importancia a los estudiantes, brindándoles la oportunidad de que participen en el proceso de adquisición de la lengua, haciendo aportes significativos, no solamente recibiendo conocimientos de manera sistemática. Por último, y más relevante para este proyecto, se considera que los materiales pedagógicos deben priorizar el uso comunicativo de la lengua, por medio de la implementación de tareas que ya no estarán enfocadas solamente en la enseñanza de estructuras sintácticas, sino en el uso de la lengua en un contexto real.

Sabemos que el enfoque comunicativo entiende que los materiales deben responder a los criterios de comunicatividad, contexto y tareas, con el fin de estimular el aprendizaje y de brindar momentos pedagógicos. Sin embargo, no es conveniente para nuestra investigación que los estudiantes lleguen a conocer solamente los contenidos funcionales y nocionales, sino que debemos propiciar la práctica de la lectura en la lengua, y para esto nos serviremos del enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas. Según el Centro Virtual Cervantes (2020), el enfoque basado en tareas puede entenderse como la evolución del enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas, pues responde más a fondo a las necesidades de acudir al contexto real de los estudiantes con el fin de que estos aprendan más que solamente las reglas gramaticales y vocabulario de la lengua, sino que sean capaces de convertirse en usuarios contextuales de la misma. Así, este enfoque se configura a través de una tarea final entendida como un producto que implica que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan e interactúen en la lengua extranjera, centrándose en el significado más que en la estructura (Nunan, 1989).

De acuerdo con Nunan (1989), una tarea se puede entender como una pieza de trabajo de clase que logra incluir a los estudiantes en la comprensión, el manejo, la producción o la interacción en la lengua a aprender, enfocando su atención principalmente en el significado más que en la forma. De la misma manera, más recientemente Estaire (2009) define una tarea comunicativa como una herramienta que propicia el aprendizaje de una lengua mediante la

representación de los procesos comunicativos de la vida real, además de ser una actividad que cuenta con una secuencia de trabajo, un objetivo claro y una estructura definida. Este enfoque pretende dinamizar la enseñanza de las lenguas mientras que se propicia el desarrollo de la competencia comunicativa que permite al estudiante desenvolverse en contextos reales, haciendo uso de sus conocimientos previos en la lengua meta.

Sin embargo, las tareas de lectura en el enfoque de enseñanza por tareas tienen unas especificaciones que deben seguirse para que los aprendientes puedan comprender el texto y cumplir con las actividades propuestas. Al respecto Willis (1996) propone un marco para la correcta consecución de las tareas de lectura; en primer lugar, en la pretarea, se debe introducir al alumno al tema, brindándole un contexto que le facilite inferir lo que se trabajará en la lección. En segundo lugar, en el ciclo de tarea, el estudiante debe realizar una tarea y posteriormente una planeación que le permita redactar el reporte de lo realizado. Finalmente, en el ciclo enfocado en la lengua, el alumno, guiado por el profesor, analiza los resultados de las actividades realizadas, las palabras, los patrones y las oraciones que usaron en la consecución del ciclo de actividades.

Es necesario conocer el funcionamiento de las tareas como medio y fin para el aprendizaje de lenguas, sabiendo que estas no pueden alcanzarse de manera aislada. Estaire (2009) propone que existen dos tipos de tareas que posibilitan la enseñanza. En este sentido se identifican las tareas comunicativas, entendidas como una herramienta en la que se prioriza el significado sobre la forma de la lengua; y las tareas lingüísticas, que se centran en el aspecto estructural de la lengua promoviendo un análisis y comprensión de la lengua en los estudiantes. Al proponer este tipo de tareas, que funcionan como ruta para la enseñanza y aprendizaje de la lengua a partir de este enfoque, es necesario establecer una serie de etapas que llevarán al desarrollo y proposición de unidades didácticas lógicas que servirá a la

metodología de la enseñanza de lenguas. De este modo, Estaire y Zanón (1994), establecen seis etapas para la programación de estas unidades didácticas:

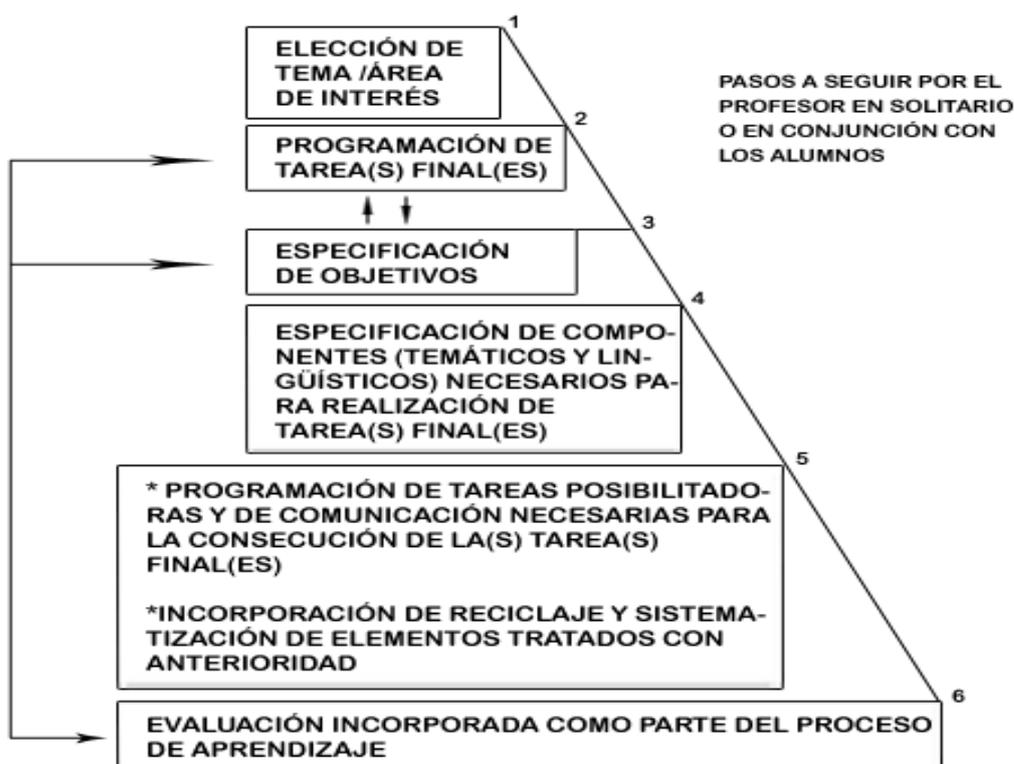


Figura 1. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas. Esta figura presenta los pasos que el profesor debe seguir con el fin de programar correctamente una unidad didáctica con el enfoque por tareas. Tomado de *Planning Classwork: a task-based approach* (p.66), por Estaire y Zanón, 1994, Oxford: Heinemann. Traducción propia.

En el enfoque por tareas, la organización se realiza teniendo en cuenta la coherencia entre las tareas para la consecución de los objetivos de aprendizaje. El material propuesto en este proyecto de investigación requiere de una coherencia y armonía entre contenidos de lengua en general y la habilidad a trabajar, por lo que será necesario dividir la cartilla en unidades didácticas que nos permitan abordar los contenidos a manera de andamiaje. Los pasos aquí propuestos no distan de la teoría del diseño de material pedagógico, sino que más bien se complementan, pues proponen una preparación previa, una comunicación constante con las necesidades del estudiante, además de especificar la forma en la que pueden

organizarse los contenidos con miras a la consecución de un objetivo de lengua representado en una tarea comunicativa.

A modo de conclusión, entendemos que este enfoque plantea que los estudiantes tienen resultados más satisfactorios con respecto al aprendizaje de la lengua cuando se involucran en actividades que reflejan situaciones de la vida cotidiana, pues la lengua se ve como un instrumento para la comprensión de contenidos lingüísticos, en vez de percibirse como una meta en sí. En este sentido, se pretende involucrar el enfoque por tareas en este proyecto de investigación debido a que establece una metodología específica que tiene en cuenta los contenidos particulares del material de este proyecto, transformándolos en tareas posibilitadoras que llevarán a la consecución de una tarea final que demostrará el avance en el proceso de aprendizaje.

6.3.2. Lectura

Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo base de esta investigación, debemos entender que hay distintas habilidades y competencias a desarrollar cuando se está gestando un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas—MCER— (Consejo de Europa, 2001) establece que la competencia comunicativa de los usuarios de una lengua se pone en marcha con “la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación” (p.14). A partir de esta categorización, es posible identificar que la competencia comunicativa no solo se enmarca en el desarrollo de estrategias para la producción, sino que también hace referencia a las actividades de comprensión y, más específicamente, a las que se implementan dentro del entrenamiento de la habilidad de lectura. Debido a que el material propuesto dentro de esta investigación pretende centrarse en el desarrollo y mejoramiento de esta habilidad, es necesario tener en cuenta una aproximación teórica a ella, cómo es vista y qué estrategias se pueden utilizar para su desarrollo.

No podemos separar el papel que juega el desarrollo de la autonomía en este proceso de investigación y el de la lectura como habilidad principal a trabajar. A este respecto, Mikulecky y Jerires (2004, citados en Lopera, 2012) exponen que cuando a los aprendientes de la lengua se les enseña usando estrategias de lectura, estos son capaces de construir nuevo conocimiento basándose en sus ya establecidas habilidades cognitivas y contexto. Esto también se relaciona con lo establecido previamente en cuanto al aprendizaje significativo, al enfoque comunicativo y al IPE, pues todos requieren que el estudiante ponga en práctica, o contraste, lo que ya sabe, y desde ahí construya su propio aprendizaje. Dicen los autores también que enseñar mediante estrategias hace que los niveles de confianza y motivación de los estudiantes aumenten, haciendo que entiendan más fácilmente los materiales de lectura que tendrán que usar en otros contextos.

La lectura ha sido definida desde diferentes perspectivas; sin embargo, en términos generales, según McKee (2012) es una actividad que se realiza con el fin de adquirir un entendimiento sobre un tema, es una habilidad esencial que los individuos deben desarrollar para ser exitosos. Esta habilidad les permite a las personas adquirir y construir conocimiento, pues si bien es cierto que pertenece a las destrezas receptivas, la lectura también tiene un carácter activo ya que es vista como un proceso dinámico en el cual el lector busca conexiones entre las ideas presentadas en un texto para generar un entendimiento (Li & Wilhelm, 2008 citados en McKee 2012). Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la lectura en sí misma no es suficiente, puesto que el estudiante, aparte de comprender el texto, debe ser capaz de analizar, reorganizar e inferir la información presentada. Así bien, para desarrollar esta habilidad, es necesario servirse de estrategias de lectura.

Las estrategias se definen como “un proceso mental, consciente o inconsciente, que se lleva a cabo con la intención de facilitar la comprensión de un texto” (Davies, 1995 citado en McKee, 2012). Estas estrategias tienen como objetivo ayudar a que los estudiantes sean

capaces de comprender lo propuesto en cualquier tipo de texto, por ende, es posible afirmar que son actividades orientadas al estudiante y que generalmente responden a una dificultad identificada con respecto a los procesos de comprensión lectora de los mismos. Por lo tanto, al diseñar este tipo de estrategias, es necesario tener en cuenta no solamente el tipo de texto que se va a utilizar, sino también las necesidades del lector y lo que se espera que este logre posterior a la lectura y el desarrollo de las actividades. A partir de esta definición es posible establecer que para la promoción y el entrenamiento de la habilidad de lectura en los estudiantes no basta solamente con proveerles con textos que contengan un tema específico, sino que se necesita el desarrollo de actividades que requieran que los estudiantes entrenen su capacidad cognitiva mediante la utilización de diferentes estrategias para la comprensión. Küçüköğlü (2012) expone que “los buenos lectores se involucran activamente con el texto, y son conscientes de los procesos que están utilizando para entender lo que leen” (p.710).

Ahora, para el diseño de estas actividades es necesario tener en cuenta no solamente los contenidos de las lecturas, sino también los conocimientos previos de los estudiantes, además de valerse del enfoque por tareas y seguir una secuencia lógica; por ejemplo, según Lopera (2003, citado en Lopera 2012) “Al diseñar actividades para estudiantes una de las rutas más recomendadas es hacerlo siguiendo el formato de: actividad antes de la lectura, actividad durante la lectura y actividad después de la lectura” (p.82). Esta ruta permitirá que se exploten varias estrategias de lectura, pues cada fase corresponde a un momento de desarrollo de esta habilidad, así, los estudiantes no solamente tendrán una aproximación al texto, sino que por medio de las etapas propuestas deberán desarrollar actividades que promuevan su capacidad cognitiva y les permitan una mayor comprensión de lo propuesto en la lectura, mientras que mejoran su habilidad lectora.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en cinco grandes apartados que refieren a los procesos utilizados para desarrollarlas. El primer grupo de estrategias son las

que utilizan la predicción, de acuerdo con Block & Israel (2005, citados en Küçükoğlu 2012) este tipo de estrategias para mejorar la comprensión de lectura ayudan a que los estudiantes establezcan un objetivo para su propia lectura. Esta estrategia se relaciona directamente con el aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (2000), pues permite que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos, no sólo con respecto al contenido, sino también al proceso de lectura en general, con el fin de interactuar con la lectura e incrementar su interés en ella, pues al definir estos objetivos están estableciendo un vínculo con lo que esperan aprender a partir del texto. Con respecto a las maneras de implementar esta estrategia, Teelee (2004, citado en Küçükoğlu 2012) propone algunas herramientas entre las cuales encontramos organizadores gráficos, uso de pequeñas notas a lo largo del texto, y usar el título, la tabla de contenidos, imágenes o palabras claves para predecir la temática que será tratada en el texto. Este tipo de estrategias de lectura será implementado en el material, pues a partir de las actividades iniciales se espera que el estudiante establezca en primer lugar lo que espera aprender con el texto, y en segundo lugar cree una idea, aproximada, de lo que se tratará en la lectura con el fin de generar un mayor entendimiento de lo propuesto por el autor; todo esto con el fin de que el estudiante logre extraer contenidos de la lectura y aplicarlo de manera correcta en las actividades posteriores a la misma.

Otras estrategias para la lectura son las de visualización. Estas estrategias, según Adler (2001), requieren que el lector construya una imagen de lo que lee, una imagen que va a alojarse en la memoria del lector y funcionará como la representación visual de lo que el lector interpreta. Estas estrategias pueden ser utilizadas llevando al estudiante a visualizar características, personajes, acciones o palabras en un texto, y pedirles que hagan, o identifiquen, dibujos u otros textos, que representen lo que han comprendido sobre la lectura. Estas estrategias serán utilizadas en esta investigación pues se espera que el material, por su naturaleza digital y audiovisual, contenga imágenes que le permitan al estudiante hacerse a

ideas más claras de lo que leerá, y también habrá momentos de producción en los que el estudiante podrá plasmar lo que ha comprendido del texto y pensar en nuevas ideas sobre los temas tratados. El tercer compilado de estrategias busca hacer conexiones, y en este, se espera que los estudiantes activen sus conocimientos previos, y los que adquirirán mediante la lectura, y conecten las ideas del texto con sus propias vivencias y experiencias. La lectura se vuelve significativa cuando el lector conecta ideas del texto con los contextos generales del mundo y sus creencias. Esto puede desarrollarse mediante dibujos (o imágenes), cuadros, escritos y organizadores gráficos (Küçüköğlü, 2012).

El cuarto apartado de estrategias refiere a la sintetización de información; aquí se espera que los estudiantes determinen qué elementos de la lectura son importantes y que condensen toda la información brindada utilizando sus propias palabras (Adler, 2001). Esta estrategia pretende que los estudiantes puedan identificar las ideas principales y las ideas que soportan lo que el autor quiere decir. Al utilizar esta estrategia los estudiantes pueden organizar lo propuesto en el texto incluso si tiene pasajes muy largos que dificultan la comprensión. Con respecto al último apartado, encontramos las estrategias de formulación de preguntas, de acuerdo con Harvey y Goudvis (2000 citado en Küçüköğlü, 2012) esta estrategia permite que los lectores construyan significados, mejoren el entendimiento, resuelvan dudas y descubran nueva información. Con respecto a lo anterior, se puede afirmar que este tipo de actividades permiten que el estudiante tenga una mayor aproximación al texto, potenciando así el entendimiento de este. Aquí no solamente se espera que el estudiante responda preguntas planteadas por el docente, sino que también se pretende que los mismos estudiantes sean quienes estén en la capacidad de diferenciar cuándo una pregunta es de carácter literal o inferencial, lo que puede generar una mayor comprensión de la lectura y un mejoramiento en la misma habilidad en general.

Por último, hay algunas otras estrategias específicas que consideramos pertinentes para el desarrollo de esta investigación, la temática central de la cartilla y sus participantes. Primero, “los organizadores gráficos son valiosos porque una buena representación gráfica puede mostrar en un vistazo las partes principales de un todo y sus relaciones; permitiendo, de este modo, una comprensión holística que las palabras por sí solas no pueden transmitir” (Jons, Pierce & Hunter, 1998-1989, p.21, citados en Jiang y Grabe, 2007). Por esta razón, la cartilla se servirá de estos para ayudar a la comprensión de los textos que serán presentados en una segunda lengua que, además, podría ser completamente desconocida para muchos. La idea de los organizadores gráficos (OG) es que ayude a ambos procesos, el aprendizaje de inglés, y el mejoramiento de las habilidades de lectura del participante.

Es decir, que un OG puede hacer que la información del texto sea evidente, perceptible y articulada para el lector. Al respecto Bromley, Irving De-Vitis & Modlo (1995, citados en Egan, 1999) explicitan que los OG son representaciones visuales del conocimiento, que son una forma de estructurar la información y de organizar los aspectos esenciales de una idea o tema. Esto es esencial en un proceso de diseño de material pedagógico, pues les permitirá a los diseñadores usar los OG para extraer la información que necesitan que sea aprendida y comprendida por los estudiantes, evitando distractores y guiando, más de cerca, el proceso de comprensión lectora además de, en este caso, aprendizaje de inglés.

Para terminar con los OG, Flood y Lapp (1998, citados en Munayco, 2018) hablan de los beneficios de la utilización de esta estrategia en el aula de aprendizaje. Dicen los autores que los OG promueven el pensamiento crítico y creativo, la comprensión, la memoria, la interacción cercana con el tema, la identificación de ideas principales, comprensión del vocabulario, y la clasificación y categorización de palabras o ideas. Los OG, entonces, sirven como medio para la promoción del aprendizaje de una segunda lengua pues ayudan con

temas específicos como el vocabulario y permiten la clasificación y categorización de palabras.

Por otro lado, la red semántica del organizador gráfico [...] permite la interrelación de ideas, la clasificación, la jerarquía, la organización entre diversas nociones, brinda la representación precisa del texto, ayuda a inferir los términos que no se conoce [sic] (Quillan y Collins, 1968, citados en Munayco, 2018, párr.13).

En segundo, y último, lugar, existe una estrategia que se desprende de la utilización de cognados. Los cognados son palabras que tienen forma y significado similar en dos lenguas diferentes; esto se da porque las palabras tienen un origen común. Los cognados le ofrecen al aprendiz una forma útil para la comprensión de textos, incluso si están en un nivel principiante (Thornbury, 2006). Cuando el estudiante adquiere una conciencia lingüística sobre el uso de estos cognados, se le hace más fácil crear relaciones de semejanza entre su lengua materna y la lengua meta, así a medida que los estudiantes avanzan en el aprendizaje de la lengua se les puede enseñar cognados más avanzados y también falsos cognados. Esta cartilla se servirá de estas estrategias, de lectura y otras, debido a que una gran cantidad de palabras en inglés comparten un equivalente en el español, esta es una estrategia de lectura apropiada para el aprendizaje lexical, debido a que los estudiantes son capaces de realizar conexiones con su lengua materna, lo cual, en muchos casos puede facilitar la comprensión de los textos propuestos y favorecer el entendimiento de estos.

6.4. Enseñanza de inglés con propósitos específicos enfocados en las tecnologías

6.4.1. Tecnologías en la enseñanza de lenguas

Las tecnologías, según Treloar (1996), pueden ser clasificadas en tres grandes grupos. El primer grupo refiere a las tecnologías blandas, el segundo a las tecnologías firmes y el tercero a las tecnologías duras que son las que remiten a dispositivos como los computadores o celulares y a conceptos como la Internet. Es dentro de las tecnologías duras donde se ubica lo que hoy conocemos como tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) las cuales define Toomey, (2011, citado en Fandiño, 2012) como las tecnologías que se usan para acceder, reunir, manipular, presentar y/o comunicar información. Estas tecnologías se caracterizan por la creciente convergencia de herramientas de comunicación y multimedia y su rápido índice de cambio en cuanto a su uso.

Las TIC están hoy presentes en cada uno de los aspectos de la vida cotidiana y han generado la necesidad de un movimiento y transformación de disciplinas, como la educación hacia la consecución de una sociedad más intercomunicada y abierta en la que se incorporen las herramientas informáticas a los diferentes campos de la didáctica y la pedagogía. Narra Contreras (2008) que, al final de los años 60 se comenzaron los estudios e investigaciones sobre el posible empleo de la internet y los dispositivos móviles para la enseñanza de lenguas. Asimismo, agrega que desde la mitad de los años 90 se comenzó la inclusión de información sonora y visual, o incluso en movimiento o interactiva. Las TIC, entonces, se han convertido en una fuente de información cambiante y actualizada, de fácil acceso y con numerosas opciones. Todos estos procesos han permitido a su vez que, en la actualidad, el aprendizaje se vea bajo un enfoque comunicativo que persigue la utilización de contextos de comunicación natural acudiendo a las informaciones significativas para cada contexto específico.

Expone Motallebzadeh (2005) que, para la correcta inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas, se necesita un cambio en los paradigmas de enseñanza: un movimiento en la manera de pensar el quehacer de la enseñanza y del aprendizaje. Gracias a las TIC, los

profesores pueden ahora reencaminar sus prácticas pedagógicas, y los alumnos tendrán más facilidad a la hora de encontrar un incentivo o complemento a su aprendizaje.

Quienes, sin duda alguna, se verán más beneficiados con la implementación de las tecnologías en la enseñanza de lenguas serán los estudiantes, pues son ellos quienes trabajarán en su autonomía mediante el uso e implementación de actividades que, como anuncia De Otto (2008), pueden ser de uso comunicativo y didáctico. Las actividades comunicativas, impulsadas por los profesores, son las que le permiten al estudiante consultar diferentes fuentes de información, utilizar *chats* interactivos o audio y video conferencias, o intervenir en foros o *blogs*, con el fin de comunicarse con nativos de la lengua objeto; mientras que las actividades de naturaleza didáctica, en las que el profesor, y en algunos casos el material, es visto como un guía, son actividades que esperan que el profesor, o material, sean el mediador y quien motive a los estudiantes, sin dejarlos solos en su proceso.

Las ventajas expuestas anteriormente sirven para la fundamentación de una visión que se ajusta a los objetivos de este proyecto de investigación en tanto que las tecnologías, gracias a su mediación, sitúan al alumno como hacedor de su aprendizaje; y le invitan también a acudir a contextos, informaciones y materiales que sean cercanos a su realidad.

6.4.2. Inglés con propósitos específicos (IPE)

El fin de la Segunda Guerra Mundial en 1945 promovió una expansión científica, técnica y económica a escala global sin precedentes, creando un mundo dominado por dos factores: la tecnología y el comercio, lo cual generó una demanda por una lengua internacional, y, debido al poder político y económico que adquirió Estados Unidos en el periodo de postguerra, esta responsabilidad recayó en el inglés (Hutchinson y Waters, 2010). Como consecuencia, el número de personas que buscaban aprender esta lengua creció exponencialmente y, a diferencia de los aprendientes anteriores, esta nueva generación de hombres y mujeres de negocios tenía muy clara la razón por la cual querían aprender esta

lengua extranjera, y especialmente sabían para qué la necesitaban. Sin embargo, los cursos de lengua que existían no se ajustaban a las necesidades del contexto, debido a que tomaban mucho tiempo y no eran eficaces. Por tal razón, se dio paso a la creación de enfoques que se ajustaran más a las necesidades de la población.

Así bien, se comenzó a considerar la idea de que los contenidos de un curso de inglés podían variar de un grupo específico de estudiantes a otro, ya que no era lo mismo enseñarle a un grupo de ingenieros que a uno de médicos. Con esta concepción, se comenzó a centrar el aprendizaje en el alumno, más que en los contenidos de la clase, lo que dio paso a la implementación del inglés con propósitos específicos (IPE) el cual según Hutchinson y Waters (2010) se guía por el principio de “dime para qué necesitas el inglés y te diré el inglés que necesitas” (p.8). De esta forma, a la hora de diseñar los currículos y los materiales basados en este enfoque, se piensa primero en la razón por la cual los estudiantes están aprendiendo esta lengua, los contextos en los que se podrán ver involucrados y sus necesidades específicas.

Se puede evidenciar que lo que le concierne al IPE siempre ha sido el análisis de necesidades y la preparación de los aprendices para que logren comunicarse de manera efectiva en las tareas prescritas por su situación académica o laboral (Dudley-Evans y St John, 1998). De acuerdo con Hyland (2006, citado en Paltridge y Starfield, 2013), se entiende el análisis de necesidades como una técnica de recolección de información relevante para el diseño de un curso o un material. El autor dice que es la manera que tenemos para poder establecer el cómo y el qué; es un proceso continuo que nos permite aprender sobre los estudiantes.

A partir de lo propuesto por Hyland (2006, citado en Paltridge & Starfield 2013), es posible evidenciar la importancia que tiene la realización de un correcto análisis de necesidades a la hora de crear un curso, sobre todo cuando se hace uso del IPE, pues al tener

objetivos de enseñanza y aprendizaje tan concretos es imperativo recolectar la mayor cantidad de información posible, para posteriormente analizarla, con el fin de poder desarrollar una propuesta pedagógica que responda a las exigencias, tanto metodológicas como de uso de la lengua, de la población para la cual se está planteando.

Ahora bien, sabiendo que un material pedagógico enfocado al IPE debe partir de las necesidades de su público, es necesario también entender el rol del maestro, y en nuestro caso también del material, cómo guía en el proceso, pues en este enfoque se tiene la responsabilidad de proveer a los estudiantes con materiales disponibles que contengan conocimientos relevantes para su aprendizaje, además de adaptarlos para que estén equipados con contenidos actualizados en la disciplina específica (Bocanegra-Valle, 2010). A diferencia de otros enfoques, el IPE no posiciona al maestro en el centro del proceso de aprendizaje, sino que lo considera como un proveedor de materiales relevantes, útiles y específicos para los estudiantes y su aprendizaje. Entonces, para este enfoque uno de los aspectos más relevantes son los materiales de clase y el uso que se les da, pues estos realizan el aporte mayoritario al aprendizaje y adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Según Bocanegra-Valle (2010) son los materiales los que “exponen a los estudiantes al lenguaje de una disciplina en particular como se usa en realidad, en otras palabras, son una fuente de lengua auténtica” (p.144). Así, debido a la naturaleza del IPE y su funcionalidad para responder a necesidades concretas y reales de lengua, la manera de acercar a los estudiantes al uso genuino en la disciplina es mediante el uso de actividades y materiales auténticos.

Es dentro de esta línea teórica desde donde, también, se fundamenta esta propuesta, puesto que se pretende analizar las necesidades específicas de los participantes, para a partir de esto ser capaces de identificar los contenidos que se deben implementar en el material a diseñar, para así poder suplir las exigencias de los estudiantes. Asimismo, este proyecto se adscribe al enfoque de IPE, ya que se pretende crear una cartilla digital con la cual los

estudiantes adquieran un conocimiento general de la lengua, y logren también obtener conocimientos en un área determinada, en este caso, las tecnologías.

6.5. Diseño de material

Material, de acuerdo con Tomlinson (2011) se define como “cualquier elemento que sea usado por los profesores o estudiantes para facilitar el aprendizaje de una lengua” (p.39), por eso, elementos como periódicos, vídeos, páginas web, imágenes, entre otros, son considerados como potenciales materiales pedagógicos debido a que su uso proporciona un incremento en la posibilidad de aprendizaje de una lengua. A partir de esta definición y caracterización de los materiales pedagógicos, se considera este término como uno de los focos centrales del proyecto, puesto que el objetivo principal es diseñar una cartilla digital que cumpla con las necesidades específicas de los participantes.

Teniendo esto en cuenta, se hace necesario reconocer que, en la mayoría de los casos, y sobre todo trabajando con IPE, los profesores son los responsables del tipo de material que sus estudiantes utilizan en las clases; por lo tanto, depende de ellos verificar si estos son adecuados y confiables. Por esta razón, es necesario desarrollar y elegir materiales que apoyen y potencien el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que requiere de un sentido de responsabilidad por parte de los profesores quienes deben planear actividades que sean acordes con los contenidos y metodologías que los estudiantes necesitan. Así pues, para la enseñanza comunicativa de idiomas, es necesario utilizar materiales auténticos para animar la didáctica del curso.

Según lo expuesto por Byram (2000), un material auténtico es concebido como un medio de comunicación entre hablantes nativos de una lengua en particular, sin verlo como un instrumento diseñado especialmente para la enseñanza de lenguas; entonces por material auténtico entendemos cualquier recurso que pueda ser encontrado en la prensa, la literatura y

demás. Además, con el desarrollo del material, se buscará incentivar el desarrollo de las habilidades necesarias para el trabajo autónomo y el aprovechamiento máximo posible de los recursos e informaciones que se pueden encontrar y trabajar en línea.

El uso de materiales auténticos está directamente relacionado con lo que plantea el aprendizaje significativo, puesto que dan un papel importante al uso de materiales dentro de la enseñanza de lenguas. Gowin, 1981 (citado en Moreira 1997) afirma que para alcanzar un aprendizaje significativo debemos tener en cuenta tres actores principales, el autor

ve una relación triádica entre profesor, materiales educativos y aprendiz. Para él, un episodio de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por compartir significados entre alumno y profesor con respecto a conocimientos ‘vehiculados’ por los materiales educativos del Curriculum.

Usando materiales educativos del Curriculum, alumno y profesor buscan congruencia de significados. (Gowin, 1981, citado en Moreira, 1997, p.16).

Esto es de vital importancia en el marco de esta propuesta de material pedagógico pues esta afirmación también tiene en cuenta la relevancia y la participación de los materiales en el proceso educativo. Muchas teorías solo hablan del profesor, otras solo del alumno, pero como Gowin (citado en Moreira 1997) explica, los materiales se comportan como vehículos de significados que median los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son los materiales congruentes los que también aportan a una significación del aprendizaje para la vida del estudiante.

Así entonces, la base teórica del producto principal de este proyecto de investigación está claramente descrita. Es importante entender que, aunque la concepción de un material pedagógico requiere de una mezcla coherente de teorías y enfoques para el contenido, no podemos olvidarnos de la esencia del desarrollo de un material: la ruta metodológica que debe seguirse. Las distintas miradas que los autores han desarrollado conforme a la evolución de la sociedad han permitido que el diseño de material como proceso investigativo y creativo

se mantenga actualizado y que, como es nuestro caso, responda a las necesidades de una sociedad tecnológica, con materiales basados en contenidos y actividades multimedia.

7. Marco Metodológico

El siguiente apartado tiene como objetivo establecer el tipo de investigación que será definido desde Ballesteros, Beltrán, Delgado, & Salcedo (2015), la vicerrectoría de investigaciones de la Pontificia Universidad Javeriana (s.f), y Silva-Cañaveral (2016), y se espera también articular la ruta metodológica que se seguirá según los postulados de Jolly y Bolitho (2011) y Bartolomé (1999). Asimismo, se expondrán los instrumentos de recolección de información y se realizará la descripción del perfil de los participantes teniendo en cuenta lo propuesto por Serbia (2007) y Martínez-Salgado (2011).

7.1. Tipo de investigación

Con el objetivo de describir la metodología que sigue el presente proyecto, es necesario especificar que el tipo de investigación aquí utilizado es el cualitativo que, como definen Hernández, Fernández, y Baptista (2017) permite una flexibilidad mayor al momento de reconstruir la realidad del participante mediante el desarrollo progresivo de preguntas; además, posibilita una inmersión por parte del investigador para lograr sensibilizarse con el entorno en el cual se llevará a cabo el estudio. Esta investigación puede verse desde la óptica de la investigación cualitativa en tanto que lo que se espera es poder comprender el contexto de los participantes, para así lograr desarrollar preguntas precisas que logren brindar la información necesaria para el correcto análisis de necesidades, escogencia de contenidos y demás puntos de la agenda del desarrollo del material propuesto.

Desde este tipo de investigación se le permite al investigador entrar en contacto cercano con el contexto, para asegurar que la información obtenida maneje espacios de

subjetividad importantes para la no agresión a los derechos de los participantes, sino que, más bien, las interpretaciones realizadas se basen en hechos descritos por los reales participantes del contexto trabajado.

De igual forma, desde hace algún tiempo, se ha dado una discusión dentro de la academia en torno al desarrollo de nuevos tipos de investigación; este es, por ejemplo, el caso de la investigación-creación, que, de acuerdo con la Vicerrectoría de Investigaciones de la Pontificia Universidad Javeriana (s.f), de Bogotá, se considera como

“la realización de obras, objetos o eventos en los cuales se destaca la función estética. Este tipo de creaciones, por sus cualidades técnicas y su poder de significación, interpelan de manera especial a la sensibilidad y el intelecto humanos y contribuyen a la expansión de la imaginación y la creatividad.” (parr.1).

Se entiende que uno de los principales objetivos propuestos por este tipo de investigación es promover el uso de la imaginación y la creatividad con el fin de desarrollar un producto que integre la investigación académica y la creación. Aunque la mayoría de autores e investigadores entienden la investigación-creación desde las artes y la arquitectura, o desde el diseño, en general, y no disciplinares. Este tipo de investigación puede también ser trabajado en investigaciones no pertenecientes a los campos artísticos pero que cumplen con el objetivo propuesto por esta tipología. Al respecto, Ballesteros, Beltrán, Delgado, & Salcedo (2015) exponen que “es importante que esta discusión se profundice, para no excluir a otras disciplinas que a pesar de no manejar la misma estructura de trabajo manifiestan una capacidad creadora natural que puede converger y ajustarse en este modelo de investigación” (p.25).

Es posible considerar la investigación-creación dentro de una línea investigativa más amplia como la pedagogía en la que muchas veces, como es el caso de esta investigación, los productos no son meramente académicos, sino que también incluyen aspectos de diseño y elaboración innovadores. Ahora, refiriéndonos en sí al diseño del material propuesto en esta

investigación, se puede evidenciar, de manera aún más clara, que esta es una investigación-creación en consonancia con Silva-Cañaveral (2016) quien afirma que “la práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos” (p.53). Es por esto que, evidentemente, el diseño de este material tiene el objetivo de utilizar y articular un proceso creativo con un conocimiento nuevo, en este caso el inglés mediante las tecnologías. Se espera que la investigación en la enseñanza de lenguas y el desarrollo del material digital cumplan con las expectativas generadas gracias a un trabajo mancomunado que permita entender los amplios y diferentes alcances que puede tener la investigación como ciencia y como creación.

7.2. Ruta metodológica

El diseño de material es un campo que requiere conocimientos procedimentales para lograr un correcto desarrollo. Jolly y Bolitho (2011) definen una serie de pasos para desarrollar un material que cumpla con los principios requeridos. Sin embargo, estos pasos se refieren al diseño de materiales exclusivamente escritos, o físicos, que, normalmente, no incluyen otro tipo de medios para realizarlos y/o aplicarlos. Por otro lado, existe la ruta metodológica propuesta por Bartolomé (1999), en la que se proponen siete fases para el diseño de un material multimedia. Con el propósito de fundamentar el diseño de la cartilla digital enfocada a la enseñanza de inglés con propósitos específicos, y para tener una visión más amplia y completa, esta investigación busca fundamentarse en un postulado mancomunado entre las dos propuestas. Se decidió integrar las dos y establecer la siguiente ruta para el desarrollo del diseño de la cartilla digital planteada por esta investigación:

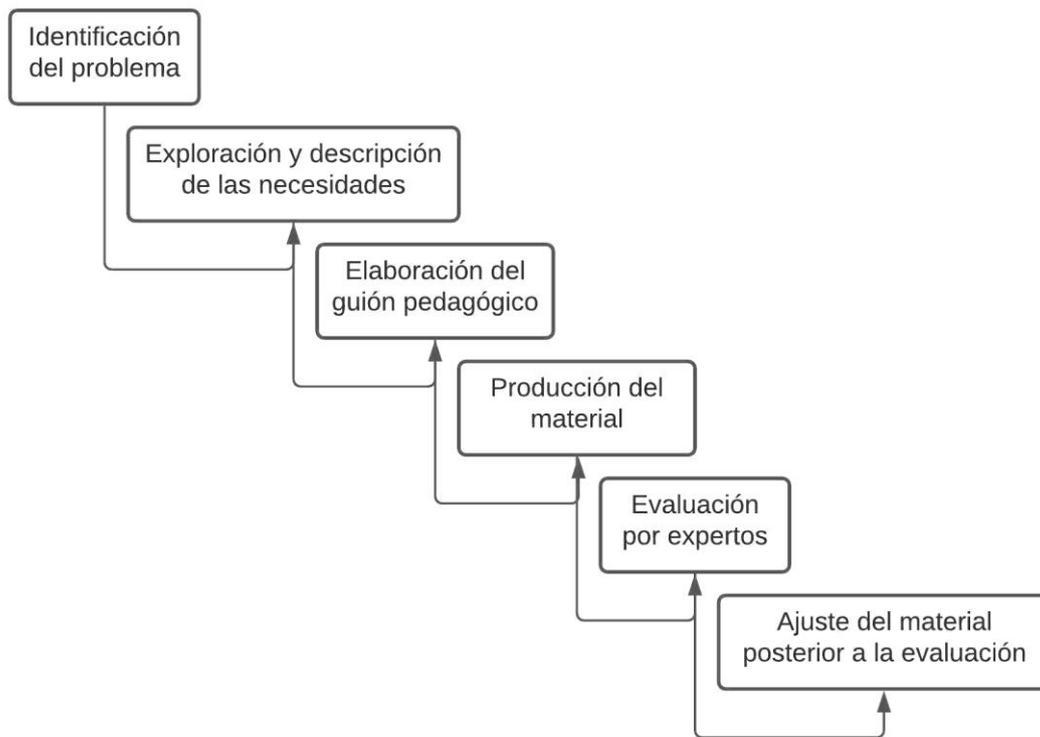


Figura 2. Ruta metodológica para la investigación. Adaptada de Jolly & Bolitho (2011) y Bartolomé (1999)

Identificación del problema

La identificación del problema consiste en evaluar el contexto en el que se busca realizar una investigación, con el fin de dar solución o respuesta a una problemática mediante el estudio o la proposición de un producto. En el caso de los materiales pedagógicos, se busca que estos se conviertan en una herramienta que aporte a la superación de las dificultades que han sido previamente identificadas.

Este momento de la ruta metodológica se desarrolló a profundidad en la situación problemática (ver apartado 2, páginas 13 a 19) la cual llevó al planteamiento de la pregunta de investigación: ¿Qué propuesta puede contribuir a suplir las necesidades específicas de los jóvenes y adolescentes vinculados al programa SRPA del ICBF, con el fin de que adquieran aprendizajes en inglés con propósitos específicos enfocados al área de las tecnologías?

Exploración y descripción de las necesidades

La exploración y descripción de necesidades es la segunda etapa de la ruta metodológica, la cual tiene como objetivo examinar y especificar las necesidades o problemas en términos contextuales, lingüísticos y semánticos, para definir qué contenidos y habilidades se trabajan con el fin de producir materiales más útiles. (Jolly & Bolitho, 2011). Con el propósito de realizar una correcta exploración de estas necesidades identificadas previamente, es posible servirse de elementos que hayan servido a una población con necesidades similares, por ejemplo, el uso de syllabus previamente establecidos; además de la creación de un instrumento de recolección que será implementado de manera virtual.

Particularmente, para el caso del análisis de necesidades en este proyecto y con el fin de responder a las medidas sanitarias del momento, se desarrollará un cuestionario en línea buscando mayor accesibilidad y organización de la información obtenida. Este cuestionario se describe a profundidad en el apartado 7.3.1.

Elaboración del guion pedagógico

A partir de la exploración de necesidades, se dará paso a esta etapa que pretende organizar los objetivos, contenidos y actividades que se presentan en la cartilla digital. El guion pedagógico, según Jolly y Bolitho (2011), se realiza organizando y planeando los ejercicios y actividades apropiadas para el aprendizaje. En el caso de esta investigación que responde al IPE, además de tener en cuenta los contenidos de lengua, también se establecerán, en el guion pedagógico (Anexos 2, 3 y 4), los contenidos de propósitos específicos, y la habilidad a desarrollar.

A pesar de que aún no exista un currículo para los procesos de aprendizaje de inglés en el SRPA del ICBF, y tampoco uno que use el inglés con fines específicos para las tecnologías, nos servimos de lo que había sido utilizado en las anteriores capacitaciones en programación realizadas por el CDI como base para nuestro diseño, además de incluir los

descriptores para el nivel A1 del MCER (Consejo de Europa, 2001) , los contenidos del libro Waystage (Van Ek & Trim, 1990).

Adicionalmente, es relevante mencionar los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) con respecto a las generalidades del programa nacional de bilingüismo, el cual plantea las razones para el aprendizaje de inglés en Colombia, la conexión entre el aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo personal, y más específicamente el papel de la competencia comunicativa como punto de partida para el aprendizaje. Además, estos estándares se dividen teniendo en cuenta los niveles del MCER según los grados de educación primaria, secundaria y superior, entendiendo que los estudiantes de básica y media al finalizar su proceso de aprendizaje deben tener un nivel B1 según el MCER.

Sin embargo, debido al contexto particular en el cual se desarrolla este proyecto de investigación, en el que los estudiantes, según el análisis de necesidades, no han recibido ninguna instrucción en la lengua inglesa, se tomaron como referencia los estándares de los grados primero a tercero de básica primaria que corresponden a su vez con el nivel A1 del MCER, y no los que corresponderían a las edades de los participantes, pues aunque evidentemente no se encuentran en el rango de 6 a 8 años, se tuvo en cuenta su desarrollo cognitivo para la consecución del material. Al respecto, según Flavell (1985) “Hay un auténtico encuentro con la realidad exterior en el proceso de construcción de su propio conocimiento [del estudiante], y en consecuencia ese conocimiento es, en cierto grado, realista o adaptativo para el organismo” (p. 8) lo que permite dilucidar el porqué no se puede pensar en sus edades, sino que es necesario tener en cuenta el hecho de que muchos de ellos, antes de estar en el CAE Belén no estaban siguiendo un proceso académico, por lo que su realidad contextual se ha visto afectada y asimismo su desarrollo cognitivo.

Basándonos en estas teorías, el guion pedagógico se dividió por unidad y se organizó en tablas (Anexo 2, 3 y 4). Cada tabla contiene, en primer lugar, el objetivo general de la unidad y los objetivos de aprendizaje de tres lecciones, los objetivos están orientados a promover el desarrollo de la habilidad de lectura de los estudiantes.

En segundo lugar, el guion pedagógico plantea el vocabulario a trabajar en cada una de las lecciones. Respondiendo a los propósitos específicos del material cada lección plantea un léxico, que se relaciona con los elementos principales de las unidades, en el caso de la primera, los computadores, los teléfonos celulares inteligentes y las cámaras digitales; en el caso de la segunda, los blogs, los vlogs, el correo electrónico y la World Wide Web (www); y en el caso de la tercera, los riesgos del computador y su protección, la privacidad en línea y la ciber ética. Es necesario establecer que el vocabulario presentado fue seleccionado teniendo en cuenta los propósitos específicos de este proyecto, y aunque en algunos casos no corresponda con el nivel A1, cumple con el objetivo específico, y se constituyó en oportunidad de aprendizaje más allá de los elementos básicos de la lengua, lo que responde correctamente al IPE. Además, las lecturas e instrucciones fueron adaptadas y escritas para que correspondieran al nivel de lengua de los estudiantes y proveyeran los contenidos de tecnología para lograr la comprensión por parte de estos.

Adicionalmente, desde el guion se definieron ya las habilidades de lengua a trabajar en cada una de las lecciones, pues si bien es cierto que la cartilla busca promover la lectura, este proceso tiene que acompañarse de otras habilidades como la escritura, por ejemplo, valiéndose del concepto de escribir para aprender, una herramienta cuyo objetivo es “buscar que mediante esta los estudiantes puedan establecer relaciones entre ideas, y proveerlos con una retroalimentación tangible para que se sientan más involucrados con el material (Emig, 1977, citada en Boscolo & Mason, 2001, p.89). En este sentido, escribir para aprender se

refiere al uso de la modalidad escrita de la lengua para dar cuenta de lo que se comprende en las habilidades receptoras.

En este sentido, Rosaen (1989, citada en Boscolo & Mason, 2001, p.89) establece tres aspectos principales que convierten a la escritura en un medio para el aprendizaje. En primer lugar, posibilita que el estudiante exprese sus ideas de manera que puedan ser examinadas; en segundo lugar, la escritura estimula el aprendizaje, pues posibilita que el escritor, en este caso el estudiante, represente su conocimiento sirviéndose de sus conocimientos previos. Por último, la autora expone que la escritura les permite a los estudiantes monitorear sus propios procesos de aprendizaje, promoviendo una conciencia cognitiva en el desarrollo de la comprensión del tema.

Por otro lado, será necesario, también, establecer contenidos gramaticales básicos para la comprensión y producción de las actividades propuestas. Es preciso aclarar que la gramática no es el centro de la cartilla pues las tareas posibilitadoras y la tarea final buscan propiciar la comprensión lectora y nunca que el producto de estas cumpla con criterios de gramática. Sin embargo, con la presentación de esos contenidos básicos y concretos de gramática, también se busca que aprendan elementos básicos de la misma. Finalmente, sirviéndose del enfoque por tareas, el guion pedagógico contiene la progresión y descripción de las tareas posibilitadoras y final, que llevarán al estudiante a cumplir con los objetivos propuestos.

Producción del material

Esta etapa se desarrollará posterior a la elaboración del guion pedagógico, pues la producción de los materiales debe realizarse teniendo en cuenta el guion, previamente evaluado y ajustado, enfocándose no solamente en los contenidos lingüísticos y las actividades que serán propuestas, sino también en aspectos físicos que pertenecen al diseño visual del material en sí: colores, recursos visuales, tipo de letra, entre otros (Jolly & Bolitho,

2011). Es decir, a la hora de crear el material, se deberá tener en cuenta no solamente los aspectos formales de la lengua, los contenidos y las actividades que serán incluidas en los materiales, sino que también será necesario considerar los aspectos visuales del material en sí, con el fin de diseñar una cartilla que sea visualmente atractiva y legible.

Evaluación por expertos

Acudiendo a una de las actividades finales de la ruta metodológica, se realizaron dos evaluaciones del material, con el fin de obtener retroalimentaciones del mismo, conocer si responde a las necesidades y objetivos del proyecto, y poder ajustarlo antes de ser entregado al ICBF. Estas evaluaciones fueron realizadas por dos personas consideradas como expertas en el tema.

Este método es conocido como juicio de expertos y se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29, citado en Robles y Rojas, 2015, párr.3). Se trata de una técnica que provee un indicador de validez del contenido propuesto en el material de enseñanza, pues es este experto quien puede hacer un juicio basado en su experiencia y conocimiento. Asimismo, los autores referentes para la ruta metodológica exponen que la evaluación del material después de su producción debe realizarse ya que fuerza al diseñador a examinar si ha cumplido los objetivos: además, si no se logran los objetivos puede deberse a una falla en uno o todos los pasos intermedios entre la identificación y la evaluación (Jolly & Bolitho, 2011). Esta debe ser realizada por un experto en la materia (Bartolomé, 1999).

El primer evaluador ha sido coautor de varios materiales de enseñanza del inglés para instituciones universitarias en Bogotá, ha publicado algunos libros sobre este mismo tema, y ha asesorado bastantes trabajos de grado relacionados con el diseño de material. El segundo

evaluador ha diseñado textos y cartillas de trabajo para instituciones universitarias en Bogotá y también ha sido evaluador y coevaluador de procesos de formación investigativa y artículos de diseños de materiales para la enseñanza de Inglés. Luego de haber resaltado la experticia de los evaluadores, es posible afirmar que ambos expertos son capaces de verificar la fiabilidad y calidad de los productos propuestos dentro del proyecto de investigación.

Las evaluaciones tuvieron lugar en dos momentos diferentes debido a los tiempos que se manejaban en el ICBF para la puesta en marcha de proyectos de investigación externos. Con el fin de avanzar con el diseño del material, los investigadores realizaron un borrador de la primera unidad para que fuera evaluado.

En este sentido, la primera evaluación se centró en una versión preliminar de la unidad 1 del material que aportó comentarios relevantes con respecto a la progresión de actividades y adecuación de los contenidos de la cartilla al nivel esperado. Todos estos comentarios brindaron un gran aporte para la consecución de la versión completa de la unidad. Luego de haber llevado a cabo las primeras etapas de la ruta metodológica, y luego de haber tenido toda la información necesaria, fue posible completar el diseño de todas las unidades, y fue aquí donde se llevó a cabo la segunda evaluación por parte del segundo experto. Esta recogió comentarios sobre la segunda unidad del material, la cual fue diseñada teniendo en cuenta los apuntes del primer evaluador, la teoría, los resultados y demás aspectos.

Los evaluadores respondieron a preguntas que tenían como objetivo conocer si las instrucciones, las actividades y los textos propuestos en la primera y segunda unidad tenían en cuenta el nivel de lengua que se pretende alcanzar (A1), los estándares de enseñanza, sus conocimientos previos relacionados con las temáticas de propósitos específicos, en este caso las tecnologías, además de incluir materiales auténticos que respondieran a los enfoques

propuestos en la investigación. El análisis de todas las preguntas se encuentra a profundidad en el apartado 8.2 sobre las evaluaciones por expertos.

Ajuste del material posterior a la evaluación

La fase de ajustes del material se realizó con base en los comentarios realizados por los expertos en el tema, con respecto a si el material en general, alguna lección o actividad, debía ser rediseñado o mejorado. Estos comentarios se obtuvieron, sobre todo, mediante la aplicación de la rejilla de evaluación que se describirá en el siguiente apartado, pues además de asignar una nota a cada categoría, se le pidió a cada experto un comentario al respecto. La primera evaluación ofreció posibilidades para hacer ajustes a la primera unidad en lo que se relaciona a un nivel A1, a pormenores de las instrucciones y aspectos generales del diseño. La segunda evaluación permitió al evaluador analizar el material con más detalle en lo referente al análisis de necesidades, con el fin de tener una visión más clara sobre si el material suplía las necesidades inmediatas de los participantes, o no.

7.3. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección que se utilizaron fueron implementados de manera virtual y presencial buscando mayor accesibilidad y control sobre la información obtenida.

7.3.1. Para la identificación y exploración de necesidades

Para las etapas del desarrollo y consecución de este proyecto, específicamente el paso dos de la ruta metodológica, se diseñó un cuestionario que fue aplicado en línea usando los computadores del CAE Belén y en compañía de los investigadores (Anexo 5).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, este debe ser congruente con el planteamiento del problema y la pregunta de investigación. El cuestionario utilizado

sigue un modelo integrado en tanto cuenta con preguntas abiertas y cerradas, y tiene la intención de servir al análisis de necesidades del proyecto de investigación; además fue implementado usando la herramienta virtual Microsoft Forms vinculada a los correos institucionales de los investigadores en formación con el fin de brindar seguridad y confidencialidad en la obtención y tratamiento de la información. También, es necesario aclarar que en el enlace que se utilizó para implementar el cuestionario no se le pide al joven o adolescente ningún tipo de información personal.

Este cuestionario está dividido en tres bifurcaciones (para participantes que ya han tomado las capacitaciones en alfabetización digital y tecnologías, participantes que las están tomando, y participantes que no las han tomado, pero están interesados). A su vez, contiene un total de 35 preguntas que están divididas de la siguiente manera: Al primer grupo, se le hará un total de 15 preguntas dirigidas a conocer la experiencia de los estudiantes que han recibido capacitaciones en tecnologías en el pasado, sus comentarios y conceptos respecto a los recursos, materiales y enfoques utilizados, además de calificar sus vivencias con las personas encargadas de dirigir las capacitaciones. El segundo grupo también recibirá 15 preguntas que siguen el mismo objetivo de las del primer grupo, pero enfocándose en sus experiencias actuales con las capacitaciones que estaban recibiendo al momento de llenar el cuestionario en línea. Por último, al tercer grupo se le harán 11 preguntas que tienen el fin de conocer el qué y el por qué les gustaría, o les parecería importante, aprender sobre el inglés y las tecnologías.

Estas preguntas se hicieron sabiendo que las necesidades son consideradas un término general que abarca varios aspectos, entre los que se destacan: las metas de los estudiantes, sus razones para tomar los cursos, sus preferencias en términos de enseñanza y aprendizaje, su nivel de lengua, entre otros. Dentro de este término se pueden incorporar los conocimientos de los aprendices, lo que no saben y lo que quieren aprender. A este respecto, el cuestionario

pretende conocer el punto de vista de los participantes de la investigación para asegurarse de su interés en el aprendizaje de ambas temáticas (inglés y tecnologías), para conocer su contexto de aprendizaje, los recursos a los que tienen acceso y las experiencias vividas con los antiguos formadores. El material requiere del análisis de necesidades para poder contextualizar las temáticas, los ejercicios, los contenidos, y, sobre todo, para no alejarse del contexto particular, pues como expone Hyland (2006, citado en Paltridge y Starfield, 2013) este es un elemento imprescindible para la realización de cursos y materiales en tanto que permite reconocer las necesidades de los estudiantes y provee también una visión para la metodología y los contenidos a explotar.

A la par con el cuestionario para los jóvenes y adolescentes, y por ser algunos de ellos menores de edad, fue necesario diseñar dos formatos de consentimiento informado (Anexos 6 y 7), uno para los adolescentes y jóvenes participantes de la investigación, y otro para sus padres o tutores legales. De acuerdo con la ley estatutaria 1581 de 2012 que establece “el derecho constitucional que tienen todas las personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos”, fue necesario diseñar estos consentimientos con el fin de dar a conocer, tanto a los participantes como a sus tutores, los propósitos y procedimientos de la investigación, así como asegurar un tratamiento adecuado a la información que se obtenga de estos jóvenes y adolescentes.

Con respecto a las generalidades de los consentimientos informados para la educación, estos deben cumplir con tres requisitos. En primer lugar, deben informar completamente, a quienes está dirigido, qué es lo que se pretende hacer en la investigación; en segundo lugar, debe presentar una sección en la que los participantes y tutores puedan manifestar que entienden y están de acuerdo con la investigación; y finalmente, deben declarar que la participación es totalmente voluntaria y que el participante puede retirarse en cualquier momento (Lee, s.f.).

7.3.2. Para las evaluaciones por expertos

Para la correcta consecución de la evaluación del material diseñado, se brindó a los expertos una rejilla de evaluación (Anexo 8) diseñada siguiendo lo propuesto por Tomlinson (2011) y adaptando los criterios para la evaluación de materiales enfocados a las tecnologías del Departamento de Educación de Massachusetts (*Massachusetts department of education*, 2002). Para este proyecto se decidió hacer la evaluación del material por medio de la rejilla misma, evaluando el potencial del material y los posibles impactos en el aprendizaje de la población. Esta rejilla contiene 22 preguntas que se encuentran divididas en categorías, las cuales buscan evaluar cuatro aspectos importantes con respecto al material. Debido a la falta de una etapa de pilotaje se decidió realizar estas valoraciones por expertos pues son consideradas como una estrategia bastante completa que logra aportar elementos positivos para la realización del material. Además, como exponen Cabero, 2001; Lanoy y Procaccia, 2001; Barroso y Cabero, 2011 (citados en Almenara y Llorente 2013), esta estrategia aporta un gran número de ventajas pues “el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema” (p. 14).

Además de la adaptación realizada a partir de la rejilla propuesta por el instituto de Massachusetts y los postulados de Tomlinson, las categorías que fueron propuestas para la rejilla fueron elegidas con base en los postulados de Lozano y Ruiz Campillo (2009), quienes proponen 21 criterios para la elaboración de rejillas para evaluar materiales comunicativos. En este sentido, se tuvieron en cuenta 12 de los 21 criterios propuestos por estos autores, donde cada uno correspondía a una categoría diferente de nuestra rejilla. Primero, en cuanto a los contenidos (Anexo 8) se tuvo en cuenta el criterio de relación, que busca evaluar si los contenidos son comunes o generalizables y si están asociados al propósito de enseñanza; de

igual forma, el criterio de conciencia del contenido que propone evaluar si los contenidos son comprensibles y rentables y si se le brinda al estudiante oportunidades para reflexionar y estrategias para superar su falta de dominio del código, el criterio de dificultad que se basa en estimar si el grado de dificultad (cognitivo, lingüístico y comunicativo) va en concordancia con los participantes, y el criterio de ajuste a las necesidades, que tiene en cuenta el primer punto de diseño de materiales, y posibilita la verificación del ajuste a las necesidades del grupo meta; todo lo anterior que se refleja en las preguntas a, b y e de la primera categoría (Anexo 8). Asimismo, el criterio de Autenticidad, que permite verificar si los textos son auténticos, o en su defecto, autentificables, evidenciado en la pregunta d de la categoría de contenidos (Anexo 8).

En segundo lugar, para proponer la categoría de metodología se tuvieron en cuenta 5 criterios. El primero fue el papel de los participantes el cual busca establecer si se le da al alumno un papel protagónico en el material, y si este es capaz de ver a la cartilla como una herramienta facilitadora, a partir de este criterio se planteó la pregunta a (anexo 8) de esta categoría. Los siguientes criterios que se tuvieron en cuenta fueron los de dependencia y secuenciación, los cuales tienen como objetivo definir si la secuenciación de las tareas planteadas en el material es clara, si las tareas no restan valor entre sí, y si es necesario realizar una para poder hacer la siguiente. Estos criterios dieron paso a la proposición de la pregunta e (Anexo 8) de esta categoría de la cartilla. A su vez, el criterio de conciencia del proceso permite evidenciar si existía una consciencia de los objetivos procedimientos y procesos que los estudiantes llevarían a cabo y deberían cumplir en la consecución de los ejercicios propuestos en la cartilla, lo que llevó a la proposición de la pregunta d (Anexo 8) de esta categoría. Adicionalmente, para el planteamiento de las preguntas g y h (Anexo 8), se tuvo en cuenta el criterio de sistematización en donde se propone saber si el código lingüístico, en este caso el inglés, se presenta como un instrumento y no como un objeto de aprendizaje. Por otro lado,

para el planteamiento de la pregunta f (Anexo 8), se tuvo en cuenta el criterio de caudal de práctica el cual pretende establecer si el volumen de los ejercicios prácticos era suficiente para los estudiantes y si las actividades propuestas eran variadas. Por último para la categoría de diseño (Anexo 8) se tuvo en cuenta el criterio de presentación, que básicamente busca estimar si la presentación física (en este caso digital) es clara y atractiva, preguntas a-d de esta categoría.

7.4. Participantes

La metodología se encontraría incompleta sin la descripción de los participantes, que son quienes al final proporcionan los datos y serán los receptores de lo que aquí se propone. Sabiendo que el tipo de investigación es cualitativo “la representatividad de estas muestras no radica en la cantidad de las mismas, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado” (Serbia, 2007, p.133). Por lo tanto, la selección de los participantes no tiene que ver con la cantidad de los mismos, sino más bien con los posibles aportes y conocimientos previos que ellos, y de ellos, se tengan.

Así bien, es necesario tener en cuenta el concepto de unidad de análisis, el cual según Lawrence-Neuman (2014) “se refiere al tipo de unidad que se usa para medir los conceptos y las variables. Algunas unidades comúnmente utilizadas en las ciencias sociales son: un individuo, un grupo, una comunidad, una organización, una categoría social, una institución social y la sociedad” (p.118). Con respecto a este proyecto, la unidad de análisis se refiere a los individuos, es decir, los adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA privados de la libertad en el CAE Belén de Bogotá, debido a que el objetivo de la investigación es conocer, no solo sus experiencias y expectativas con respecto a las capacitaciones en tecnologías que

han tenido o en las que están interesados, sino también, y principalmente, sus necesidades relacionadas con el aprendizaje de inglés.

Para la definición de los participantes el concepto de la Regional de Bogotá del SRPA del ICBF fue clave, pues son ellos quienes poseían la información necesaria que les permitió conectar los objetivos de esta investigación con las necesidades y características con las que estos jóvenes y adolescentes poseen. Fueron los directivos del SRPA quienes, de común acuerdo con los investigadores, propusieron desarrollar la investigación en el CAE Belén por el perfil de los jóvenes y adolescentes que están reclusos allí.

Como se ha expuesto anteriormente y teniendo en cuenta los criterios descritos en este apartado, los participantes de esta investigación hacen parte de una población que se encuentra vinculada al SRPA del ICBF, y aunque esperábamos contar con estudiantes de los tres grupos mencionados anteriormente (algunos con previas formaciones en tecnologías, otros que estuvieran siendo formados, y por último, por quienes no han recibido ninguna formación previa en estos temas, pero están interesados en hacer parte de este proyecto), en el CAE Belén, no había estudiantes que estuvieran participando en capacitaciones al momento de realizar el cuestionario. Solamente uno afirmó haber recibido formaciones previas en la temática de tecnologías. Esto nos deja con un total de participantes de 18 jóvenes y adolescentes entre los 16 y 21 años, reclusos en este CAE, de los cuales 5 eran menores de edad.

8. Resultados y análisis de resultados

Posterior a la descripción del marco metodológico del proyecto, en este apartado se encuentran los resultados de la investigación. En primer lugar, se expondrá lo encontrado en la aplicación del cuestionario para la identificación y exploración de necesidades; también, se hablará de los aportes realizados por las evaluaciones de los expertos; y, por último, se expondrá, a modo de ejemplo, la propuesta de la unidad número uno del material diseñado,

pues las demás unidades y lecciones contienen una estructura similar, la cual se evidenciará en un documento anexo en PDF. Además, se expondrán las decisiones que fueron tomadas y su relación con la teoría previamente descrita.

8.1. Sobre el análisis de necesidades

Para la aplicación de la encuesta en línea, fue necesario que los investigadores asistieran al CAE Belén ubicado en el centro de Bogotá. Este es un espacio que cuenta con instalaciones adecuadas (dormitorios, cocina, sanitarios, espacios de recreación) para alojar a los jóvenes privados de la libertad. Este lugar tiene una sala de sistemas con 14 computadores en la cual los adolescentes y jóvenes reciben sus formaciones en diferentes áreas, y fue la que se utilizó para que los participantes contestaran la encuesta.

A la llegada de los investigadores fue necesario presentar, nuevamente, el proyecto a los encargados de los procesos de educación del CAE y posteriormente a los estudiantes para motivarlos a participar en el mismo. El total de jóvenes y adolescentes privados de la libertad en el CAE Belén para el momento de la aplicación de la encuesta era de 21 (todos del sexo masculino, de los cuales 10 eran universitarios, 2 eran bachilleres y 7 estaban entre ciclo 3 y ciclo 4.). En cuanto a los participantes de nuestra investigación, luego de conocer el proyecto, del total de 21, 19 se interesaron en el mismo y accedieron a responder el cuestionario de análisis de necesidades. Sin embargo, uno de los 19 participantes, aunque sí firmó el consentimiento informado, no contestó el cuestionario en línea. Esto nos deja con un total de 18 participantes entre los 16 y 21 años reclusos en este CAE.

Una vez se estableció quién estaba interesado en contestar la encuesta y quién no, los investigadores, junto con la persona encargada de los procesos de educación del CAE Belén, procedieron a dividir a los estudiantes en dos grupos para pasar a la sala de sistemas, donde se les leyó y explicó el consentimiento informado (Anexos 6 y Anexo 7). Tanto los

estudiantes mayores de edad, como los menores de edad firmaron el consentimiento; sin embargo, cabe aclarar que, para los cinco menores de edad, se había recibido el aval del defensor de familia con anterioridad. Una vez firmado este consentimiento se procedió a compartir el enlace para que pudieran completar la encuesta en línea.

La primera pregunta del cuestionario buscaba clasificar a los participantes en tres grupos. De acuerdo con las respuestas, ningún participante estaba recibiendo capacitaciones en tecnologías en ese momento; uno, las ya había recibido (se le codificó como EPC, estudiante con previas capacitaciones); y los 17 restantes (codificados como ENCI, estudiante sin capacitaciones, pero interesado) no habían recibido estas capacitaciones, pero sí estaban interesados en ellas. Ahora, dada la necesidad de que el cuestionario fuera confidencial, se le asignó a cada estudiante un código (EPC o ENCI) teniendo en cuenta el grupo en el que se le clasificó según la encuesta y un número específico (1 a 18) dentro de los participantes.

A partir de los objetivos de las preguntas propuestas en el cuestionario, se establecieron dos categorías generales, a saber, información relacionada con las capacitaciones en tecnologías e información relacionada con el inglés; cada una aborda diferentes subcategorías.

8.1.1 Información sobre tecnologías

Esta primera categoría es de vital importancia pues con las respuestas obtenidas y la clasificación de los participantes, en la que ninguno está tomando actualmente capacitaciones y solamente uno las ha tomado en el pasado, se pudo determinar que la mayoría de los estudiantes no tiene conocimientos previos ni instrucción sobre tecnologías, aunque sí son usuarios de computador. Sin embargo, el hecho de que los participantes no tengan instrucción previa en tecnologías no significa que no puedan acudir a un conocimiento previo, como expone Ausubel (2000). Para este caso, el tipo de conocimiento previo no se reduce únicamente a qué saben los participantes sobre tecnologías y programación y de inglés, sino

que se refiere a cualquier conocimiento que pueda ser aplicado—incluyendo el contacto diario que tienen los adolescentes y jóvenes con sus dispositivos celulares y con las otras herramientas de las que disponen en el CAE—y que aporte a su proceso de aprendizaje de la lengua.

De acuerdo con la situación problemática y con información proporcionada a los investigadores por parte de los funcionarios de la Subdirección de Evaluación y Monitoreo, de la Dirección de SRPA del ICBF y directivos de CDI, en reuniones previas a la aplicación del cuestionario, se plantearon ciertas preguntas que tenían el objetivo de: conocer el impacto de las capacitaciones previas, evaluar la interacción previa de los participantes con la persona encargada de liderar las capacitaciones, analizar con qué herramientas tecnológicas, su calidad y cantidad, contaron y cuentan los jóvenes y adolescentes en el CAE Belén, medir y calificar los contenidos, programas y actividades que se utilizaron previamente, y conocer el interés de los estudiantes por la tecnologías. En este sentido se plantearon las anteriores subcategorías de análisis.

En cuanto al impacto de las capacitaciones previas, como afirma el estudiante EPC-17 (el único que recibió capacitaciones anteriormente), sus conocimientos en alfabetización digital o programación mejoraron después de haber hecho parte de un proceso de capacitación. Ahora, con respecto a los 17 estudiantes restantes, que pertenecen al grupo de quienes no habían recibido capacitaciones, pero estaban interesados en recibirlas, estos calificaron con un promedio de 4.35/5 la importancia de aprender alfabetización digital o programación (Gráfico 1), lo cual permite reforzar la idea de que las temáticas que se elijan dentro del marco de propósitos específicos para esta cartilla deberán responder a estas necesidades e intereses específicos.



Figura 3. Importancia de aprender sobre tecnologías.

Es imperativo recordar que este proyecto se sirve del enfoque de propósitos específicos para lograr una formación pertinente que aporte a los estudiantes; cabe entonces resaltar que, como afirman Trace, Hudson, y Dean (2015) ,“Los cursos de inglés con propósitos específicos son aquellos en los que la metodología, los contenidos, los objetivos, los materiales, la enseñanza y las prácticas evaluativas derivan de usos de lengua específicos basados en la identificación de un grupo de necesidades especializadas.” En este sentido, a partir de la identificación del interés de estos estudiantes por aprender temas relacionados con tecnologías a un nivel básico, fue posible constatar que esta será la temática de inglés con propósitos específicos que deberá tratarse en la cartilla, pues es la necesidad inmediata que tienen los estudiantes que responde no solamente a sus necesidades en términos de lengua, sino también a sus intereses particulares.

Con respecto a la interacción estudiante y formador, en este caso se obtuvo nuevamente la respuesta de EPC-17, quien mencionó que la interacción tuvo un buen resultado y que lo único que hubiera podido mejorar habría sido que estas personas le hubieran dado continuidad al proceso. Esta respuesta da cuenta de la disposición por parte de este estudiante, quien está realmente interesado en el proceso. Frente a las interacciones entre

docente, material y estudiante, Fraile (2006) menciona de forma muy insistente que el maestro y los materiales deben estimular espacios de reflexión, de libertad educativa y curricular, deben contextualizar el aprendizaje y acompañar los procesos de evaluación. Además, los procesos educativos que se realizan desde el SRPA del ICBF buscan “brindarles nuevas oportunidades, desarrollando un tipo de justicia restaurativa en la que se trabaja con el adolescente [...], para así darle nuevas alternativas y oportunidades de vida” (ICBF, 2020, párr. 5). En este sentido, desde el mismo programa, se apuesta por un tipo de formación que no solamente responda a los estándares educativos, sino que también logre que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que les permita reflexionar con respecto a sus propias vidas y su futuro.

Por lo tanto, en cuanto a esta investigación, teniendo en cuenta la respuesta del joven, y conociendo los objetivos del SRPA, la cartilla buscará que tanto el docente como el mismo material le brinden un apoyo a los procesos de aprendizaje de quienes están interesados en participar en el mismo. El objetivo no es únicamente brindarles un material que pueda aportar a sus procesos educativos, sino que también se pretende generar un impacto en la vida de estos jóvenes, pues la directora de la regional del ICBF en Bogotá para una nota periodística del mismo ICBF (2020) menciona que el objetivo de las alianzas con diferentes organizaciones es poder brindar a los adolescentes y jóvenes un modelo pedagógico que les ayude a reforzar una educación con la cual puedan construir un proyecto de vida.

En cuanto a la categoría de herramientas, el estudiante EPC-17, quien fue el único que recibió capacitaciones previas, calificó las herramientas con 2/5, y con respecto a los contenidos, programas y actividades que se utilizaron previamente, se encontró que estos fueron calificados por este mismo estudiante con 3/5. Es importante recordar que actualmente, según lo observado en la visita de los investigadores, el CAE cuenta con una sala de sistemas con computadores habilitados con acceso a internet, además de un docente

encargado de esta área. Es necesario tener en cuenta la importancia de las herramientas cuando se está en un proceso de enseñanza y aprendizaje, además de que, en el caso de esta investigación, se espera desarrollar una cartilla completamente digital, y como afirma Cabrero (s.f), las herramientas tecnológicas favorecen una enseñanza flexible en cuanto tiempo y espacio. Así, entonces, se resaltan los beneficios que el uso de herramientas tecnológicas trae para todos los estudiantes, pues son elementos que permiten que el estudiante se interese más por las clases, al sentirse más familiarizado con ellas; además, al facilitar la interacción entre profesores y estudiantes, se facilitan las dinámicas de la clase. En este sentido, se establece que todas las actividades y contenidos que se pretenden implementar en la cartilla (imágenes, videos, documentos, actividades, juegos, entre otros) deberán utilizarse para que aporten al proceso de aprendizaje de los estudiantes, facilitándolo y haciendo uso de nuevas tecnologías.

Todo esto impone definitivamente un reto para esta investigación pues se espera que la cartilla logre formar al estudiante a nivel básico del idioma inglés, estrategias de lectura, y actividades que sean motivadoras para las edades y contexto específico de estos jóvenes y adolescentes, además de abordar la temática de IPE con tecnologías. Al respecto Jolly y Bolitho (2011) exponen que se deben examinar y especificar las necesidades para poder definir los contenidos y habilidades, pero que es posible servirse de elementos que hayan servido a otras poblaciones como en este caso el uso de un *syllabus* de tecnologías previamente establecido por Microsoft.

En cuanto al interés de los participantes ENCI por las tecnologías, se les preguntó por qué les gustaría acceder a una capacitación que manejara el tema de tecnologías y ellos proporcionaron las razones por las cuales creen que este proceso será de valor para ellos. En general, muchos dicen que quieren aprender de diferentes temas para su vida. Por ejemplo, ENCI-2 indica: “porque me gusta aprender de diferentes temas”; a su vez, ENCI-5 afirma:

“quiero adquirir conocimientos nuevos y adquirir aprendizaje”. Igualmente, ENCI-11 señala: “porque [sic] todo lo que se pueda aprender es importante para el futuro”.

Un segundo grupo de respuestas destaca que las razones para querer aprender de estas temáticas se relacionan con los impactos esperados en su futuro profesional y laboral, pues, por ejemplo, ENCI-7 lo ve importante pues quiere “adquirir nuevas herramientas para ejercerlas en mi vida y en mi carrera profesional”; y ENCI-18 expresa la importancia de estas temáticas “para lograr un mejor manejo del campo digital, ya que probablemente me puede llegar ayudar en mi campo laboral a futuro”.

Por último, los participantes también respondieron algunos contenidos que les gustaría aprender en términos de tecnologías y destacamos las respuestas de ENCI-2 quien afirmó que está interesado en “alfabetización digital y programación”, ENCI-15 a quien le gustaría aprender a “diseñar propuestas por medios digitales” y la de ENCI-16 quien está interesado en el “manejo de todos los medios digitales, habilidades ofimáticas, creatividad en emprendimientos digitales”. Cabe anotar que a pesar de que la pregunta estaba dirigida a la temática de tecnologías, algunos estudiantes mencionaron en sus respuestas su interés en recibir una formación en temas relacionados con el inglés (ENCI-15 espera usar la cartilla “para poder aprender mucho más alfabetización de inglés para así mismo [...] permitir más opciones de trabajo y/o estudios.”); posiblemente esto se deba a la contextualización y explicación del proyecto que los investigadores realizaron a los estudiantes antes de responder el cuestionario en la que el foco principal fueron los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Aunque algunas respuestas parecieran indicar que hay el deseo de aprender temas importantes de tecnologías que van hasta la creatividad digital, para este proyecto de investigación se debe tener en cuenta que la mayoría de los participantes, aunque bien pueden ser usuarios computacionales, esto no necesariamente significa que tengan los conocimientos

básicos para referirse a temas tan complejos en el idioma inglés. Además, este proyecto busca enseñar inglés acudiendo al vocabulario y temática de tecnologías, por lo que el material deberá comenzar con contenidos básicos de inglés haciendo uso de temas básicos de tecnologías.

8.1.2. Información sobre Inglés

No podemos olvidar que el punto central de todo el material propuesto en esta investigación es promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y más específicamente la habilidad de lectura. En este sentido, fue necesario proponer preguntas que permitieran dar a conocer las concepciones de los estudiantes con respecto a: conocimientos del idioma inglés, utilidad del inglés, grado de motivación e impactos del inglés a futuro.

Con respecto a las preguntas sobre los conocimientos generales en el idioma inglés, estas pretendían establecer qué tanto sabían los participantes con respecto al idioma, además de identificar si para ellos existía una necesidad de instrucción en esta lengua y por qué consideraban que era importante. En cuanto a los conocimientos en la lengua, 10 de los participantes manifestaron que no habían recibido ningún tipo de formación previa en el idioma inglés, por ende, sus conocimientos en este idioma eran inexistentes. Por otro lado, 6 de los participantes afirmaron que habían recibido algún tipo de instrucción en este idioma por diferentes medios, por ejemplo, plataformas digitales como Duolingo (ENCI-16 y ENCI-10), cursos ofrecidos por el SENA (ENCI-5 y ENCI-11), o dentro de su formación académica universitaria (ENCI-7 y ENCI-18), aunque nuevamente es importante anotar que la mayoría expone que sus conocimientos son básicos. Al respecto, la ley 115, en los artículos 21 y 22, párrafos m y l, respectivamente, establecen que los estudiantes de básica primaria y básica secundaria deben acceder a “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (Ley 115, 1994). Cabe aclarar que los participantes de la investigación tienen un grado de escolarización que corresponden desde los ciclos 3 y 4 de

primaria, hasta una formación universitaria, lo que significa que idealmente ellos deberían recibir o haber recibido alguna instrucción en la lengua inglesa. Sin embargo, es importante tener en cuenta que de acuerdo con la información brindada por parte del SRPA en una reunión con los investigadores, se estableció que dentro del contexto específico académico de estos estudiantes, el ICBF contrata operadores quienes dentro de sus planes curriculares no cuentan con una formación en ninguna lengua extranjera, al menos en el caso de este CAE, lo cual explicaría por qué estos participantes dicen no tener conocimientos de ningún tipo en el idioma, y los que tienen dicen haberlos adquirido por herramientas de acceso gratuito y cursos cortos.

Sobre la utilidad de la lengua inglesa, se obtuvo la respuesta de ENCI-3, quien expresó que este idioma tenía una relevancia promedio de 3/5, lo cual podría indicar que en su opinión, el inglés sí es útil, pero no es una de sus prioridades, pues es él quien afirma “no me llama mucho la atención”. Ahora, con respecto a los otros 17 participantes, estos manifestaron una respuesta promedio de 4,59/5 con referencia a la importancia de la lengua inglesa (Gráfico 2). Estos resultados nos permiten constatar la relevancia que tiene para los participantes de este estudio el aprendizaje del idioma inglés, pues a pesar de no haber tenido consenso en un 5, la mayoría respondió entre 4/5 y 5/5, por lo que se evidencia que existe una necesidad y un interés importantes de estos participantes por el aprendizaje de esta lengua en particular. A este respecto nos servimos de Fraile (2006) quien se refiere al concepto de “competencia para aprender, en la que el estudiante es capaz de detectar las necesidades de aprendizaje”. Esta competencia señala la importancia de que sean los mismos estudiantes quienes identifiquen que necesitan procesos de aprendizaje, y específicamente, para esta investigación, en inglés, para permitir que los contenidos que se incluirán en la cartilla ayuden a suplir estas necesidades.

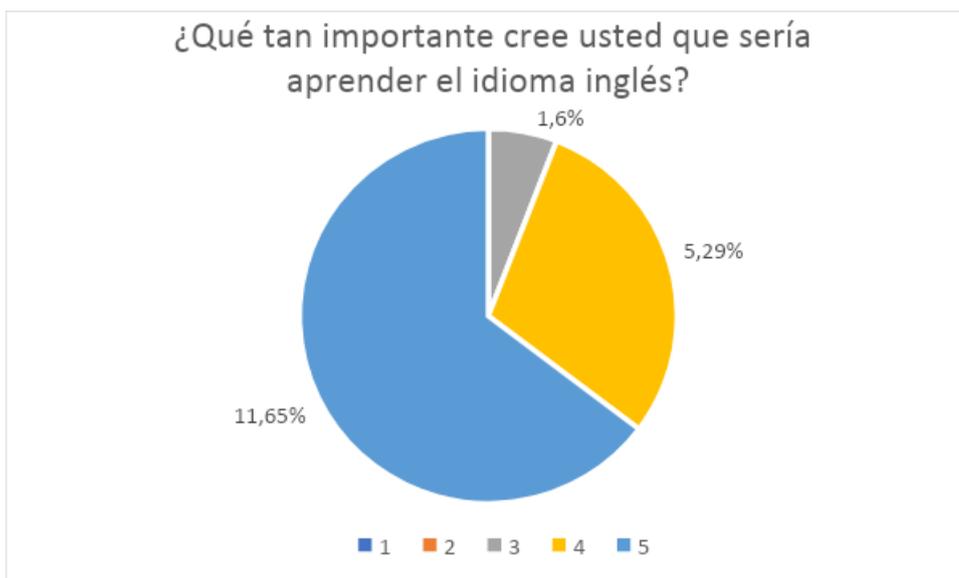


Figura 4. Importancia de aprender el idioma inglés.

Con respecto a las preguntas relacionadas con la motivación por el aprendizaje del inglés, es necesario recordar que la mayoría de los participantes consideraban importante aprender el idioma (Gráfico 2), pero, además, proporcionaron las razones por las cuales creen que este proceso será de valor para ellos. Aquí se destacan, por ejemplo, las respuestas de ENCI-9 quien manifiesta “porque me encuentro una etapa de estudio y me interesa demasiado tener conocimientos en el inglés ya que para la carrera que estudio es importante tener conocimientos previos y tener buen énfasis en el inglés”, y ENCI-15 que espera usar la cartilla “para poder aprender mucho más alfabetización de inglés para así mismo [...] permitir más opciones de trabajo y/o estudios.”

En este mismo sentido, en cuanto a lo esperado con respecto al inglés, los estudiantes en otra pregunta comentaron sobre qué les gustaría aprender y es importante destacar algunas opiniones. ENCI-1 señala que le gustaría “aprender inglés y lo que más me interesa es aprender la pronunciación”; ENCI-5 afirma: “Me gustaría aprender a tener una comunicación fluida”; al igual que otros participantes, como ENCI-10, ENCI-12 y ENCI-16, que también hacen alusión a la pronunciación en sus respuestas. Hubo, también, otros participantes que manifestaron un interés evidente por recibir una instrucción en particular e incluso uno de ellos manifestó interés por la habilidad de lectura. A este respecto, resaltamos las respuestas

de ENCI-3, quien afirmó que quería aprender conceptos básicos, ENCI-6 quien afirmó “me gustaría el idioma inglés tanto como también la programación”. También ENCI-7 y ENCI-8 esperan aprender elementos formales del inglés para utilizarlos en su vida cotidiana, y por último resaltamos la respuesta de ENCI-9 quien manifestó que espera “aprender lo básico intermediario [sic] como para poder leer textos en inglés para así poder desenvolverme en el afuera [sic]”.

Ahora bien, aunque los primeros participantes mencionan que su interés en cuanto al idioma parece estar más direccionado hacia la producción oral, desde el punto de vista informado de los investigadores en formación, para los niveles básicos es aconsejable partir de las habilidades receptivas hacia las de producción, de manera que el estudiante pueda comprender antes de producir. Respecto a esto, Madero (2018) afirma que los Estándares Básicos de Competencia de la Lengua Inglesa establecen que es importante que los alumnos sean capaces de desarrollar primero las habilidades de lectura, escucha y escritura, y posteriormente la de habla, ya que reúne las tres habilidades anteriores. Por su parte, Harmer (2007) expone que aprender a leer en una lengua extranjera es importante por las razones que motivan a los estudiantes a comenzar su aprendizaje. El autor expone que la lectura puede considerarse como un modelo eficiente del uso del nuevo idioma, sabiendo que esta puede enfocarse en distintos aspectos como lo son la puntuación, la gramática o el vocabulario.

Adicionalmente, es imperativo no olvidar que uno de los enfoques de esta investigación es el IPE, que, si bien es cierto que se involucra en el aprendizaje integral de la lengua, también propone centrarse en una habilidad en específico y como afirma Hirvela (2012) “la lectura se encuentra en el corazón de lo que los estudiantes de IPE hacen cuando adquieren conocimientos de la comunidad meta, en conjunto con otras habilidades como lo es la escritura” (p.77). También, McDonough (1984, citado en Hirvela, 2012), expone que “no es sorprendente que en términos de IPE la habilidad más importante sea la de lectura” (p.77).

Aquí se hace evidente, una vez más, que a pesar de que los participantes expongan una mayor inclinación por el aprendizaje de la pronunciación en específico, desde la misma teoría de este enfoque se manifiesta la importancia que tiene la lectura para los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en un nivel principiante.

Finalmente, con respecto a los impactos que los participantes esperan de esta investigación, podemos partir del hecho de que en el cuestionario se les preguntó si querían hacer parte de un proceso de aprendizaje que integre el idioma inglés y las tecnologías, y los 18 estudiantes, es decir el 100% de ellos, expresaron que sí. A este respecto, la mayoría de las respuestas de los estudiantes permiten dilucidar que todos quieren comenzar por conceptos básicos de la lengua inglesa, y también expresan la importancia que les representa poder comprender textos en inglés y en general obtener un nivel básico. Así también, los impactos esperados no se reducen únicamente a que quieran obtener aprendizajes en inglés, sino que también existe un interés por parte de los participantes en acceder a contenidos relacionados con tecnologías interconectados con la lengua inglesa, como expuso ENCI -6 “Me gustaría el idioma inglés tanto como también la programación”.

En suma, después de realizado el análisis y de lo obtenido en la aplicación de la encuesta, es posible constatar lo que se había expuesto en la situación problemática, el hecho de que existe una necesidad y un deseo por parte de los jóvenes y adolescentes que contestaron este cuestionario en recibir una formación en el aprendizaje de inglés. A esto se puede agregar la opinión de los mismos funcionarios del CAE Belén, quienes expresaron, mientras se aplicaba el cuestionario, que también se encuentran muy interesados en que estos procesos educativos se lleven a cabo en este espacio. Así entonces, y dado el contexto de los estudiantes será necesario que la cartilla responda a un nivel básico de inglés y se sirva de vocabulario y contenidos básicos de tecnologías; resaltando la predominancia del idioma inglés como foco principal en la cartilla.

8.2. Sobre las evaluaciones por expertos

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación de la rejilla de evaluación (Ver anexo 9), y sabiendo que se divide en cuatro categorías, fue posible recoger información valiosa sobre la primera y la segunda unidad del material *IT ENGLISH*. La primera evaluación que se realizó sobre la versión preliminar de la Unidad 1, fue realizada por parte de un experto que brindó comentarios puntuales sobre los contenidos. La segunda evaluación, que tuvo lugar posterior a los ajustes de la primera unidad y de la aplicación del instrumento de análisis de necesidades, permitió una evaluación de la Unidad 2 como producto final que presenta todas las actividades y contenidos. El análisis de estas evaluaciones se realizará de manera conjunta, pues se obtuvieron comentarios similares que apuntaban a los mismos aspectos a mejorar y las sugerencias de ambos expertos fueron tenidas en cuenta para todo el material. Para identificar los comentarios de cada experto se brindó una codificación para cada uno, E1 y E2, respectivamente.

Las cuatro categorías en las que se divide la rejilla de evaluación pretendían evaluar aspectos importantes que sirven a la consecución de los objetivos, a saber: los contenidos, la metodología, el diseño visual y su posible impacto para los participantes. Las preguntas, o enunciados, buscaban que los evaluadores dieran su valoración conforme estuvieran en total desacuerdo, en desacuerdo, indecisos, en acuerdo, o totalmente de acuerdo, lo que se representa en números del 1 al 5 respectivamente. Además de estas cuatro categorías, al final se les realizaron tres preguntas a los evaluadores que buscaban conocer los posibles impactos del material para los participantes, indagando sobre la efectividad de los contenidos para que el estudiante logre el objetivo propuesto en la investigación, y establecer si el material promueve y sienta las bases para ayudar en el desarrollo de la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a la primera categoría, y de acuerdo con las respuestas de los evaluadores (Ver anexo 9), se pudo establecer que la tendencia en sus respuestas fue a estar de acuerdo, concluyendo que efectivamente “los contenidos son apropiados” (E1, abril 2021) pues responden de manera adecuada a los objetivos del material y a las condiciones de los participantes de la investigación. Recordemos que según Harding (2007, citado en Basturkmen 2010), hay tres puntos a tener en cuenta en la elección y puesta en marcha de contenidos para IPE, como lo son utilizar contenidos pertenecientes al área temática, el aprovechamiento de materiales que los estudiantes utilicen en su área de estudios y finalmente, es el uso de textos y tareas auténticas, que reflejen situaciones de la vida real.

Sin embargo, ambos expertos evidenciaron que algunas instrucciones tenían un lenguaje que no correspondía al nivel de lengua de los participantes, sino que se utilizaba uno más avanzado. Por esta razón, fue necesario simplificar la mayoría de estas instrucciones para que correspondieran con un nivel A1 y que no fueran problema para los estudiantes. Por ejemplo, en la primera lección, en el ejercicio tres, la instrucción estaba formulada de la siguiente manera: *“Now it is your turn. You are going to create a poster in which you are going to sell a laptop; you need to include a description of its parts and functions, its price, and if you want you can add any additional information. Remember that you need to catch the attention of the buyer.”* (Ahora es tu turno. Vas a crear un afiche en el que vas a vender un computador portátil; es necesario que incluyas una descripción de sus partes y funciones, su precio, y si quieres, puedes añadir cualquier otra información adicional. Recuerda que necesitas llamar la atención del comprador.) Debido a la complejidad de la misma, fue necesario modificarla y adecuarla a un nivel más básico, por ende, la instrucción se redactó así *“Now it is your turn. Create a poster in which you want to sell a laptop. Include a description of its parts and functions, its price, and any additional information you want. Remember to catch the attention of the buyer.”* (Ahora es tu turno. Crea un afiche en el que

vendas un computador portátil. Incluye una descripción de sus partes y funciones, su precio, y cualquier otra información adicional. Recuerda llamar la atención del comprador).

De igual forma, en la segunda unidad, la instrucción de la última actividad de la lección dos estaba formulada de la siguiente manera “*Now it is your turn. Read an e-mail sent by one of your friends. Then, you will have to reply by writing a short e-mail giving him or her some advice on how to manage virtual classes.*” (Ahora es tu turno. Lee un correo electrónico enviado por uno de tus amigos. Luego, tendrás que responder escribiendo un correo electrónico corto dándole a él o ella algunos consejos sobre cómo lidiar con las clases virtuales). Debido al nivel de lengua que se utilizó en el planteamiento de la actividad, fue necesario modificarla para que correspondiera con un nivel de lengua adecuado a los estudiantes, en este sentido la nueva instrucción se redactó así “*Now it is your turn. Read an e-mail from one of your friends. Reply to the e-mail with a short answer to give him or her some advice on how to manage virtual classes.*” (Ahora es tu turno. Lee un correo electrónico de uno de tus amigos. Responde al correo de manera corta en la que le des a él o ella algunos consejos sobre cómo lidiar con las clases virtuales).

Adicionalmente, los evaluadores establecieron que era necesario proveer al estudiante con un ejemplo antes de que realicen los ejercicios de lectura y de comprensión de la misma, con el fin de que ellos sepan cómo extraer la información de manera correcta. El primer evaluador afirmó “deben ser más explícitos para poder identificar información específica y general, así como información importante y no relevante para poder llenar las tablas” (E1, abril 2021), al igual que el segundo, quien sugirió que “debería hacerse un paso a paso más comprensible para ellos” (E2, junio 2021). Debido a esto se agregó y modificó (después de la segunda evaluación) al apartado de *pre-reading* una explicación visual (organizador gráfico) que ayudara a la comprensión y desarrollo de la actividad propuesta para cada lectura. Estos cambios se verán reflejados en el material (apartado 8.3). Es importante anotar también, que

el segundo evaluador sugirió hacer uso del idioma nativo de los participantes, el español, para disminuir el filtro afectivo y hacer que los consejos e instrucciones fueran más cercanos para los estudiantes. Sin embargo, acudiendo a la naturaleza de promoción de la autonomía, se tomó la decisión de continuar con la simplificación de las instrucciones al nivel más básico posible, pero sin alejarse del enfoque comunicativo ni del IPE, además de servirse de las ya mencionadas estrategias de lectura, debido a que se espera que el material sea utilizado con acompañamiento profesoral.

En cuanto al siguiente apartado, referente a la metodología, los evaluadores respondieron ocho preguntas con el objetivo de valorar si la teoría que sustenta la propuesta del material se evidenciaba de forma clara; se les preguntó sobre el enfoque por tareas (Nunan, 1979; CVC, 2020), el enfoque comunicativo (Brown, 2016; TESOL, s.f) el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983 y 2000; Ussa, 2011) , las estrategias y habilidades de lectura (Küçüçoglü, 2012; Lopera, 2012; Adler, 2001), y la promoción de la autonomía (Fraile, 2006; Boluda, 2012; MCER, 2001; Bosch, 2009; Sinclair et al, 2000). Sobre sus puntajes y comentarios, es claro que la tendencia fue a inclinarse por estar de acuerdo con los enunciados. Por ejemplo, a las afirmaciones “se posiciona al estudiante como eje central del aprendizaje”, “se promueve el desarrollo de la autonomía del estudiante” y “las actividades se adecúan al perfil del estudiante” el primer evaluador dio una calificación de 4, que corresponde a estar de acuerdo, y el segundo evaluador respondió a dos de ellas 5, y en otra 4, que corresponde a totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente.

Se pudo concluir que el material cumple con el objetivo de centrar al estudiante como eje principal del proceso, que promueve la autonomía, que las instrucciones y actividades son coherentes y tienen un carácter secuencial y, por último, que la cartilla propone ejercicios variados. No obstante, el primer evaluador propuso que era necesario “dar más apoyo en explicaciones y ejemplos para que puedan realizar las actividades por sí mismos” (E1, abril

2021) y el segundo evaluador también planteó que “debería hacerse un paso a paso más comprensible para ellos” (E2, junio 2021). Teniendo en cuenta estos comentarios, se decidió diseñar unos ejercicios adicionales de *for the reading* y modificar los que ya se habían planteado, con el fin de guiar a los estudiantes en el proceso de desarrollo de su habilidad lectora. Es necesario tener en cuenta la importancia de una secuenciación lógica en el planteamiento de actividades pues según Lopera (2003, citado en Lopera 2012) “Al diseñar actividades para estudiantes una de las rutas más recomendadas es hacerlo siguiendo el formato de: actividad antes de la lectura, actividad durante la lectura y actividad después de la lectura” (p.82). Teniendo en cuenta estos postulados, es posible afirmar que al tener más en cuenta esta secuenciación los estudiantes podrán desarrollar actividades que promuevan su capacidad cognitiva, posibilitando una mayor comprensión de lo propuesto en el texto, mejorando, así, su habilidad de lectura (Lopera 2012).

En cuanto al tercer apartado, en relación con el diseño visual, el primer experto respondió de forma favorable (de acuerdo) a tres de las cuatro preguntas, y a su vez, la segunda experta respondió de forma muy favorable (totalmente de acuerdo) a las mismas preguntas. En este apartado se buscaba estimar si los aspectos generales del diseño visual, a saber: los colores, las ilustraciones, el tamaño y la tipografía, eran agradables para el lector y facilitaban la comprensión de los elementos propuestos. También, se centraba en establecer si el formato del material permitía que el lector navegara de manera sencilla por el mismo, adecuándose a cualquier tipo de sistema operativo o dispositivo. Respecto a los comentarios, se estableció que en general el diseño visual de la cartilla facilita la identificación de las instrucciones por su tamaño, color y tipografía, también, la organización de las actividades y los textos propuestos en la unidad, logrando una armonía entre lo visual y lo estético.

Con respecto a la última sección, sobre el impacto del material, se realizó una sola pregunta a los evaluadores, para conocer si los contenidos, ejercicios, lecturas, imágenes,

íconos, vocabulario, etc., podrían llevar a la revictimización³ de los participantes, que podría surgir debido a su contexto social, a lo que el primer evaluador comentó que no veía ningún aspecto que pudiera afectarlos de manera negativa, y el segundo evaluador no realizó ningún comentario al respecto.

Igualmente, en cuanto a las últimas tres preguntas, los evaluadores precisaron que los contenidos y las lecturas son relevantes y que el tema de tecnologías es valioso para aportar a la formación académica y profesional de los participantes. Asimismo, el primer evaluador expresó que “el tipo de actividades, en general, busca que el estudiante se desenvuelva por sí mismo”(E1, abril 2021), y el segundo evaluador comentó que “le ayuda a aprender vocabulario relacionado con tecnología y uso del computador, así como a conocer aspectos relacionados con ellos” (E2, junio 2021), y en cuanto a la promoción de la autonomía anotó que sí se ve reflejada porque “hay consejos, hay una autoevaluación, hay explicaciones adicionales, hay claves de respuestas” (E1, junio 2021) lo que en este sentido cumple con los objetivos de la investigación pues se evidencia un aporte al proceso de formación de los participantes de esta investigación.

8.3. Propuesta de material

Gracias a las evaluaciones de los expertos, sus comentarios y recomendaciones se presenta aquí la propuesta de material. Respondiendo a la pregunta de investigación de este proyecto, se presenta el material que se propone como aporte a las problemáticas y necesidades encontradas a partir del análisis del instrumento de recolección (cuestionario). Este material es la cartilla digital *IT ENGLISH* que contiene tres unidades pedagógicas, con tres lecciones de trabajo cada una, y nueve lecciones en total. El material digital se produjo

³ La revictimización es el conjunto de hechos o “el hecho en que un individuo sea víctima de violencia interpersonal en dos o más momentos de la vida. Ambas experiencias son separadas en el tiempo y realizadas por parte de al menos dos perpetradores diferentes. Desai, Arias, Thompson & Basile, (2002, citados en Justicia y Paz Colombia, 2010)

haciendo uso del programa en línea y de libre acceso Canva, que es una herramienta que permite la diagramación de productos que van desde anuncios e infografías, hasta libros. Además, le permite al usuario acceder a vectores, imágenes, vídeos, gráficos y fuentes, de alta calidad, sin restricciones de uso y de forma gratuita. Canva permite exportar lo diagramado en formato PDF, lo que facilita su acceso para los usuarios desde cualquier dispositivo electrónico. Cabe recalcar que se espera que este material sea implementado de manera electrónica, y que tanto el profesor como los estudiantes tengan acceso a este de manera sincrónica.

Adicionalmente, para brindarle el carácter de material multimedia a la unidad, se implementó el uso de Genial.ly, wordwall, Puzzle.org, Blogger y Quizlet, herramientas en línea que permiten crear presentaciones y actividades animadas e interactivas. Por medio de estas herramientas los estudiantes tienen la posibilidad de acceder, en línea, a imágenes interactivas, infografías y ejercicios que posibiliten su comprensión lectora, implementando textos multimodales que se sirvan de recursos visuales. Por último, para promover la interacción entre los estudiantes, fuera de la que ya se da en el aula de clase, se propuso la implementación de los tableros colaborativos de Padlet, una plataforma digital de libre acceso, en la que no es necesario registrarse y en la que puede verse el trabajo de los demás. Es importante aclarar que las actividades, lecturas, recursos y demás, fueron creados en las plataformas haciendo uso del correo institucional de los diseñadores para prevenir cualquier filtración de datos a futuro.

Con respecto a los elementos visuales del material, se eligió un color diferente para cada lección (azul, morado y verde, respectivamente) que pretende señalar visualmente el final de una lección y el comienzo de otra. Además, con el fin de guardar una homogeneidad en cuanto a la paleta de colores, se utilizó de fondo el color gris para representar las actividades de cada una de las lecciones. En cuanto a la tipología de la letra, se usaron dos

para la diferenciación entre título y contenidos de las lecciones. Estas decisiones se tomaron con el fin de diseñar una cartilla que fuera legible, para facilitar la comprensión, visualmente agradable y llamativa a los estudiantes.

Con respecto a los textos utilizados en cada lección, y teniendo en cuenta que todos los enfoques que guían esta investigación promueven el uso de materiales auténticos, es decir, que no sean creados con fines educativos, los cuales son importantes, pues como expone Bocanegra-valle (2010) son estos materiales los cuales le permiten al estudiante conocer el uso de la lengua en contextos reales. Por esto, fue necesario tomar las lecturas de fuentes de uso real de la lengua. En este sentido, se utilizaron publicaciones de Facebook, infografías, páginas web y entradas de blog. Todos estos recursos se encuentran bajo las licencias *Creative Commons* las cuales permiten al creador otorgar acceso libre a otros usuarios para distribuir, editar y adaptar el contenido presentado (Creative Commons, s.f.).

La cartilla tiene un total de 52 páginas que comprenden la portada, introducción, un apartado en el que se introduce el material al estudiante para lograr que este se familiarice con los contenidos y organización; además, hay una tabla de contenidos y las tres unidades. Esto en cuanto a la cartilla principal, pero se encuentran también 9 lecciones de explicación a profundidad de la gramática y ejercicios al respecto. En este apartado del documento se mostrará solamente la primera unidad a modo de ejemplo, pues las otras dos siguen la misma estructura, según lo que se había propuesto desde el guion pedagógico, aunque cambien los contenidos de lengua y los contenidos de IPE.

Como se mencionó anteriormente en la situación problemática, se tuvo en cuenta el programa Youthspark que contiene el *Digital Literacy Standard Curriculum* Versión 4 para ser usado como guía para la planeación de los contenidos específicos. Se partió de estos contenidos para el vocabulario de alfabetización digital puesto que los participantes expresaron en el análisis de necesidades que en su mayoría no han recibido capacitaciones

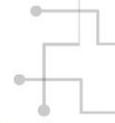
previas frente a estos temas. Como se mencionó anteriormente en el apartado de elaboración del guion pedagógico, para la realización del material, y teniendo en cuenta los descriptores base de lengua inglesa del nivel A1 del MCER (Consejo de Europa, 2001), se hizo una adaptación y complementación de los contenidos expuestos de este programa con el fin de ensamblar a estos los contenidos de tecnologías. Además de tener en cuenta los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006).

Sabiendo que la habilidad que se pretende desarrollar en este proyecto es la lectura, se tuvieron también en cuenta los estándares de esta competencia en el nivel principiante propuestas por el MEN (2006) y del MCER (2001), para el diseño de las actividades de la cartilla. Algunos de los objetivos que se plantean en este nivel para la habilidad de comprensión de lectura (Küçükoglu, 2012; Lopera, 2012; Adler, 2001) están directamente relacionados con permitirle al estudiante desarrollar la capacidad de identificar y reconocer información relacionada a un tema en específico propuesta en textos cortos, para luego poder organizar y clasificar esta misma información haciendo uso de diagramas. Del mismo modo, se espera que el estudiante pueda reconocer y seguir instrucciones sencillas, además de que en este nivel el estudiante debe ser capaz de relacionar imágenes e ilustraciones con contenido de lengua y hacer predicciones basadas en un título, palabra clave o ilustraciones.

El enfoque por tareas (CVC, 2020; Nunan, 1989) se puede evidenciar en esta propuesta de material pues cada una de las tareas propuestas se enfocan en facilitar la comprensión lectora del estudiante en la lengua extranjera. Es por esta razón que se integraron las tareas posibilitadoras con las tareas de lectura; es decir, que existen las actividades antes de la lectura y durante la lectura, como apoyo para la comprensión del texto y para la apropiación de conocimientos, lo que está directamente relacionado con la teoría del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2000) y Lopera (2012). También en la

cartilla, las actividades después de la lectura corresponden a tareas posibilitadoras que requerirán que el estudiante elabore un producto para afianzar conocimientos y prepararse para la consecución de la tarea final. La tarea final propone, nuevamente, las muestras de lengua en forma de lectura que se asemeja a los ya trabajados en el transcurso de la unidad, pero refiriéndose a nuevos temas y buscando asegurar la práctica de la habilidad; además, también se relaciona directamente con el objetivo global de aprendizaje propuesto para la unidad y busca dar cuenta de lo alcanzado por el estudiante, posterior a la realización de la cartilla.

En cuanto al material, el apartado de explicación (Imagen 1) pretende facilitar la comprensión de las convenciones que se utilizarán y su función a lo largo del material, en este se le explica al estudiante que tendrá acceso a enlaces fuera de la cartilla principal, que tendrá acceso a las claves de respuestas de todas las actividades y a rúbricas de autoevaluación para las tareas que exigen un producto, todo esto para promover su aprendizaje autónomo. La primera unidad se titula *Basic devices* y pretende centrarse en tres dispositivos electrónicos básicos: el computador, el teléfono celular inteligente y las cámaras digitales. Estos dispositivos, que a su vez corresponden a los contenidos de IPE, fueron elegidos debido a que uno de los objetivos del material es promover el desarrollo de la habilidad de lectura, sirviéndose de la temática de las tecnologías, por esto es imposible adentrarse en el mundo de la internet, de las aplicaciones y de sus usos, sin tener claridad sobre los dispositivos que lo permiten. Además, estos dispositivos son de uso común en la sociedad actual y permitirán que los estudiantes conecten sus saberes previos para poder conectarlos con una nueva lengua.



For the student

Whenever you find one of these icons, these will mean:

| | |
|---|---|
|  | Click on the icon to open or download a document or exercise. |
|  | Click on the icon to open the answers of each exercise. It will appear only after doing the activity. |
|  | Click on the icon to open a self-assessment rubric where you can evaluate your own performance. |
|  | Click on the icon to open a document containing a deeper grammar explanation and exercise. |

BASIC DEVICES



Unit 1

Objective: By the end of this unit, you will be able to identify and sort out specific information regarding computing devices.



1

Imagen 1. Para el estudiante y Portada unidad 1. *IT ENGLISH*.

Con respecto a la organización de las unidades, como se había mencionado anteriormente, estas se encuentran divididas en tres lecciones las cuales a su vez comparten un diseño en común. Cada lección comienza con una actividad antes de la lectura, la cual tiene el objetivo de servir al aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (2000) quien plantea que este tipo de ejercicios que activan los conocimientos previos de los estudiantes en el tema les permiten adquirir un conocimiento que perdurará en el tiempo. Después, se encuentra la sección de la primera actividad titulada *for the reading*, que pretende brindarles a los estudiantes contenidos fundamentales que sirven como una ayuda para la comprensión del texto que se presenta. En este caso, se proponen estos ejercicios adicionales siguiendo la secuenciación de las actividades propuestas por Lopera (2003, citado en Lopera 2012) para la creación de actividades de comprensión lectora; este primer momento responde a lo que el autor llama como *pre-reading*, cuyo objetivo es promover la capacidad cognitiva de los estudiantes.

Posteriormente, se establece la actividad de lectura, la cual propone un ejercicio de comprensión lectora basado en el texto. La siguiente sección es *bits on grammar*, la cual fue diseñada con el objetivo de apoyar el proceso de comprensión de la lengua por parte de los estudiantes y presenta brevemente un contenido gramatical básico que se extrae de la lectura y que está relacionado con el nivel que se espera que los estudiantes alcancen (A1).

Finalmente, se plantea la actividad después de la lectura o actividad posibilitadora, que tiene como propósito que los estudiantes sean capaces de utilizar los conocimientos adquiridos durante toda la lección con el fin de crear un producto sencillo. Esta es una actividad que, según Lopera (2003, citado en Lopera 2012) posibilita una mayor comprensión de lo propuesto en el texto, mejorando la habilidad de comprensión de lectura en los estudiantes.

Por último, la unidad presenta una tarea final que pretende servir como mecanismo de evaluación a través del cual los estudiantes demuestren el grado de adquisición de los contenidos trabajados. Es importante recordar que tanto el enfoque por tareas (CVC, 2020; Nunan, 1989) como el IPE (Hutchinson y Waters, 2010; Dudley-Evans y St.John, 1998; Hyland, 2006; Bocanegra-Valle, 2010) proponen que las tareas deben relacionarse con la vida real y próxima de los estudiantes. De la misma manera, Estaire (2009) habla de las tareas comunicativas como posibilitadoras de la enseñanza y el aprendizaje en tanto que se prioriza el significado sobre la forma.

Lección 1

El dispositivo seleccionado para la primera lección del material es el computador (Imagen 2). Como se mencionó previamente, la primera actividad busca conectar al estudiante con la temática a trabajar, por lo que en este caso se le pide que haga una lluvia de ideas sobre la palabra computador. Junto con la primera actividad encontramos la sección *To bare in mind*, la cual busca explicitar las estrategias de lectura que se utilizarán a lo largo de

la unidad; así, en el caso de esta primera lección, este apartado presenta la idea de los cognados, por ejemplo, en este caso, computador=computer e ideas=ideas. Esta estrategia de cognados le ofrece al aprendiz una forma para lograr la comprensión de textos, sin importar su nivel, de forma eficiente. (Thornbury, 2006).

Asimismo, esta primera página contiene la actividad de preparación para la lectura en la que se brindan al estudiante adjetivos, sustantivos y verbos que va a encontrar en la lectura con su respectivo equivalente en español, todo con el fin de facilitar la comprensión del texto. Es necesario aclarar que este material está diseñado con una progresión, no sólo en las tareas, sino también en el grado de dificultad de las actividades y el nivel de lengua que se usa, por esta razón, en las demás unidades, no se encuentra ninguna referencia a la lengua materna de los estudiantes, únicamente en la primera unidad. En lugar de acudir al español, entonces se les presentan otro tipo de estrategias, como la asociación de imágenes, definiciones o sinónimos, propuestos, estrategias de lectura (Lopera, 2012; Adler, 2001); al igual que el uso de organizadores gráficos (Jiang y Grave, 2007; Egan, 1999; Munayco, 2018) y cognados (Thornbury, 2006), para que logren comprender los elementos.

La segunda parte de esta lección (Imagen 2) plantea, en un primer momento, un ejemplo que ilustra la manera en la que los estudiantes deben extraer la información de la lectura para completar la actividad correspondiente, lo que se agregó atendiendo a los comentarios realizados por los expertos en las evaluaciones de la unidad 1 y 2 sobre la necesidad de proveer ejemplos previos a los ejercicios, en este caso mostrarle al estudiante cómo identificar las funciones y las partes de un dispositivo, en este caso.

Lesson 1. The Computer

What words come to your mind when you think about a computer? Brainstorm some ideas and write them inside the cloud.

To bare in mind:
The words computer (computador) and ideas (ideas), are similar in English and Spanish. One difference is that the word ideas in English is pronounced [aidias].



2 Here you find an explanation that will help you to understand the activity.



On/Off button: It allows you to turn the screen on and off.

Volume up button: It allows you to turn the volume up.

Volume down button: It allows you to turn the volume down.

Figure 1

The descriptions help you identify the functions of each part of a system. In this case, the system is the monitor, and some parts are the three buttons. In the box you have the functions of these parts.

For the reading

Here you find some words that will help you to understand the reading better.

| Adjective | |
|-----------|----------|
| Entire | Completo |

| Nouns | | Verbs | |
|-----------------------|------------------------|-----------------|-------------|
| Motherboard | Tarjeta madre | Allow | Permitir |
| Power supply | Fuente de alimentación | Contain | Contener |
| Screen pointer | Puntero | Display | Mostrar |
| Device | Dispositivo | Interact | Interactuar |
| Sound | Sonido | Produce | Producir |

Let's read

Click on the following interactive image and identify the basic parts of a computer and their functions.



Adapted from: <https://edu.gcfglobal.org/en/computerbasics/basic-parts-of-a-computer/1/>

Imagen 2. Páginas 1 y 2, lección 1. *IT ENGLISH*.

En segundo lugar, se propone la actividad de lectura, que presenta las partes básicas de un computador de escritorio. Esta lectura muestra un contenido multimodal, utilizando una imagen interactiva (Imagen 3) que les permite a los estudiantes conocer la información de una manera dinámica. Con el fin de que los estudiantes discriminen la información presentada en el texto, se pone a su disposición una actividad en la que deben completar cinco organizadores gráficos con la información requerida (funciones o partes). Para las demás unidades, la lectura será presentada a modo de infografías, afiches, videos, y entradas de *blog*, para didactizar la actividad.



Imagen 3. Imagen interactiva, lección 1. *IT ENGLISH*.

La tercera página de esta lección (Imagen 4) propone el contenido gramatical, que en este caso se refiere a la formación de oraciones en inglés y le muestra al estudiante la estructura básica de las oraciones afirmativas y negativas, además de las preguntas y una breve explicación del verbo *To Be*. De igual forma, el ejercicio propuesto es uno de rellenar los espacios en blanco con la conjugación del verbo *To Be*, una de las primeras temáticas que se proponen para el nivel principiante en el libro *Waystage* (Van Ek y Trim, 1990), donde se realiza la propuesta de una organización de las temáticas y habilidades por nivel de lengua inglesa; además de tener en cuenta los contenidos del programa *Youthspark* (Microsoft, 2021), para la escogencia de los contenidos de IPE.

Adicionalmente, se incluye una actividad lúdica en la que los estudiantes podrán practicar la identificación de las partes del computador. En la sección cuatro se encuentra la instrucción de la primera actividad donde se explota el contenido de la lectura y la tarea posibilitadora 1, en la que se propone al estudiante crear un anuncio publicitario en el que venda un computador y describa sus partes. Además, se le ofrece al estudiante una lista de páginas en línea (a través de hipervínculos) y programas sugeridos para la creación del anuncio propuesto, todos ellos de libre uso.

2 Write the missing information in the charts with the information presented on the interactive image.

| | |
|---|---|
|  | Parts * The motherboard |
|  | Functions |
|  | Functions |

| | |
|---|---|
|  | Functions |
|---|---|

| | |
|---|---|
|  | Functions |
|---|---|

Remember that the verb indicates a function. 

Look at the following story. Complete the blanks with the correct conjugation of the verb TO BE.

- Camilo and Sofia _____ happy with their new computer.
- The CPU and the motherboard _____ parts of the computer case.
- Camilo _____ very good at putting parts of the computer together. He tries to fix them.
- Sofia and he _____ stressed because their new mouse is damaged.
- The speakers _____ blue and orange.
- Good news! The keyboard _____ big.

 If you want to know more about this topic, click on the icon to see the **Grammar Help** material, for lesson 1.

 If you want to keep practicing the parts of the computer, click on the remote control icon and have fun with a game created by BBC bitesize.

Bits on grammar

1 Sentence structure with verb To Be

Simple sentences in English follow the next structure:
Subject + verb + complement

For example:
 The monitor **is** orange. // The keyboards **are** blue. // The computer **is** a device.

2 Subject pronouns

| | |
|------|----------|
| I | Yo |
| You | Tú |
| He | Él |
| She | Ella |
| It | Eso |
| We | Nosotros |
| They | Ellos |

3 Verb To Be

| | | |
|------|---------------|---------------------------|
| I | am / am not | (no) soy / (no) estoy |
| You | are / are not | (no) eres / (no) estás |
| He | is / is not | (no) es / (no) está |
| She | is / is not | (no) es / (no) está |
| It | is / is not | (no) es / (no) está |
| We | are / are not | (no) somos / (no) estamos |
| They | are / are not | (no) son / (no) están |

3 Now it is your turn. Create a poster in which you want to sell a laptop. Include a description of its parts and functions, its price, and any additional information you want. Remember to catch the attention of the buyer.

Upload your poster in this website:
https://padlet.com/it_english/oe0ztw9nxui2gxrn

Here you have some online resources and programs that you can use to create the poster

- www.canva.com
- Power point
- Word
- www.fotojet.com

Figure 2

Imagen 4 Páginas 3 y 4, lección 1. *IT ENGLISH*.

Existe, para cada lección en toda la cartilla, una explicación más profunda sobre el tema de gramática (Imagen 5) a la que se puede acceder haciendo clic en el ícono azul.

Lesson 1 Verb to be

Verb To Be

This is the most important verb in the English language.

Its meaning depends on what you want to communicate.

1 Uses:

- To talk about names. She is Carol.
- To talk about age. She is 36 years old.
- To talk about nationalities. She is Colombian.
- To talk about professions. She is a systems engineer.
- To talk about people. Daniel is my friend.

2 Conjugation:

Affirmative:

| Subjec: | Verb TO BE |
|---------------|------------|
| I | AM |
| She, He , It | IS |
| You, We, They | ARE |

Negative:

- I am not (I'm not)
- You are not (You aren't)
- He is not (He isn't)
- We are not (We aren't)
- They are not (They aren't)



Look at the following chart with information about three computer companies.

| Name | Founders | Country of origin |
|---------|----------------|-------------------|
| Apple | Steve Jobs | North American |
| Samsung | Lee Byung-Chul | South Korean |
| Asus | T.H Hung | Chinese |

Fill in the gaps with is/isn't or are/aren't, or create your own sentences.

1. Apple is a North American company. Apple is not a Chinese company.
2. Samsung and ASUS _____ Asian companies. They _____ American companies.
3. Steve Jobs _____ the founder of Apple. Hung _____ the founder of samsung.
4. Samsung _____
5. Asus is not _____

Imagen 5. Gramática lección 1. *IT ENGLISH*.

Lección 2

Para la segunda lección se optó por elegir el teléfono celular inteligente como dispositivo (Imagen 6). Para comenzar esta lección, y con el fin de llevar al estudiante a que haga uso de sus conocimientos previos, la primera actividad propone que el estudiante observe tres iconos y trate de generar una hipótesis con respecto al dispositivo electrónico que se tratará a lo largo de toda la lección. Junto a esta primera actividad, se encuentra la sección *To bare in mind*, la cual, como se mencionó anteriormente, pretende dar una explicación más concreta de la actividad propuesta previamente, en este caso se aclara que los iconos representan una ayuda visual para facilitar la formulación de hipótesis por parte del

mismo estudiante, lo cual es considerado una estrategia de comprensión lectora de asociación de imágenes. Como expone Adler (2001), esto le permite al estudiante construir una imagen de lo que lee, una imagen que va a alojarse en la memoria del lector y funcionará como la representación visual de lo que el lector interpreta. Estas estrategias pueden ser utilizadas llevando al estudiante a visualizar diferentes elementos que representen lo que hay en las lecturas.

Asimismo, este apartado contiene una actividad de preparación en la que se le brinda al estudiante algunos verbos que están presentes en la lectura, con su respectivo equivalente en español; además de algunos que no tienen equivalente, debido a que se pretende que el estudiante, siguiendo la estrategia de cognados, sea capaz de conectar sus conocimientos en la lengua materna y la lengua meta, para poder descifrar el significado de los mismos. Todo lo anterior se propone con el objetivo de facilitar la comprensión del texto.

La segunda sección de esta lección plantea, en un primer momento, un ejemplo que ilustra la manera en la que los estudiantes deben extraer la información de la lectura para completar la actividad correspondiente. En segundo lugar, se propone la actividad de lectura, que presenta las funciones básicas de un teléfono celular inteligente, esta lectura organiza estas funciones en una lista que propone oraciones simples, pues es necesario tener en cuenta el nivel de los estudiantes. Luego de haber hecho la lectura, y con el fin de que los estudiantes reconozcan la información presentada anteriormente, se propone una actividad en la que deben completar un organizador gráfico que contiene tres casillas en las que los estudiantes deben clasificar las funciones del teléfono inteligente dependiendo de su funcionalidad (comunicación, entretenimiento y productividad). Con respecto a los organizadores gráficos, Bromley, Irving De-Vitis y Modlo (1995, citados en Egan, 1999) afirman que estos son una forma de organizar la información y estructurar las ideas o temas, evitando distractores y asegurando la comprensión. Por esto, todas las actividades de lectura de la cartilla buscarán

que el estudiante complete organizadores gráficos que le permitan clasificar información y asegurar la comprensión.

1 Look at the icons and try to discover the electronic device that we will talk about in this lesson.

Write your idea in the purple box and on the title.



Lesson 2
The

To bear in mind:

Visual aids are helpful for guessing the meaning of some words, and in this case to guess what the text is about.

2 Here you find an explanation that will help you to understand the activity.

The pencil is an accessory that allows users to manipulate the smartphone. Users can use it with all devices that have a touch screen. You can charge it anytime you need to.



Adapted from: http://mediawiki.feverous.co.uk/index.php/Apple_Pencil

- The pencil allows you to manipulate the smartphone
- Users can use the pencil with all devices that have a touch screen.
- You can charge the pencil anytime you need to.

For the reading

1 Here are some verbs that will help you to understand the reading better. Some verbs are very similar in English and Spanish. Write the words in the box with the correspondent meaning.

Crear - Acceder - Editar - Conectar - Comunicar

| | | | |
|--------------------|-----------|---------------|-----------|
| Communicate | ..... | Edit | ..... |
| Allow | Permitir | Share | Compartir |
| Connect | ..... | Delete | Eliminar |
| Browse | Navegar | Play | Jugar |
| Read | Leer | Make | Hacer |
| Watch | Ver | Take | Tomar |
| Know | Conocer | Record | Grabar |
| Create | ..... | Access | ..... |
| Manage | Gestionar | | |

Let's read

Read the following list of the most frequent uses of smartphones.

Common uses of smartphones

- **Communicate** with others via voice call and text messages.
- **Browse web pages** to read or watch the news, and everything you want to know about fashion, travel, and business.
- **Manage your documents** to create, edit, share, and delete documents and presentations.
- **Play games** like Candy Crush and Minecraft.
- **Watch movies, videos and TV shows.**
- **Make video calls, conference calls and voice calls.**
- **Use basic tools** such as a calculator, calendars, contact lists, maps, the clock and the weather app.
- **Take pictures and record videos.**
- **Enter social media** platforms.

Adapted from: <https://www.quora.com/What-are-the-functions-of-mobile-phones>

Imagen 6. Páginas 1 y 2, lección 2. *IT ENGLISH*.

Ahora bien, la tercera parte (Imagen 7), nuevamente, presenta el contenido gramatical y un ejercicio de organizar frases, esta vez sobre el presente simple, además de la explicación a profundidad en el documento alterno (Imagen 8). Esta es otra de las temáticas que se proponen para el nivel principiante en el libro Waystage (Van Ek y Trim, 1990), el cual presenta esta organización de los contenidos por nivel de lengua inglesa. En la cuarta sección se presenta la actividad después de la lectura y tarea posibilitadora 2, en la que se pide al estudiante que escriba una publicación para Facebook en la que hable de su aplicación favorita y para qué la usa, para luego compartirla en el tablero colaborativo en Padlet.

2 Place each use of the smartphones in the table below according to the category of use. Follow the examples.

| Communication | Entertainment | Productivity |
|-------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| * Communicate * * | * Play games * * * | * Use basic tools * * * |

Organize the following sentences. Do not forget the structures, and remember that all the sentences have a period (.) at the end.

- smartphone / use / a lot / I / my / .
.....
- do / my / I / to / smartphone / use / homework / do / not / .
.....
- I / like / productivity / apps / I / like / entertainment / apps / , / do / not / .
.....
- I / Netflix / , / movies / like / app / favourite / is / my / .
.....
- What / ? / app / your / is / favourite
.....

If you want to know more about this topic, you can click the icon to see the **Grammar Help** material, lesson 2.

Bits on grammar

1 The present simple
The present simple is used to describe people and things and to talk about routines and general truths in the present.

- +** My friends always **turn** their smartphones **off** at night.
- I **do not** (don't) **do** that with my smartphone. I **do not** (don't) **like** it.
- ?** And you, **do you** **turn** your smartphone **off** at night?

In **green** we have the auxiliary verb which, in the present simple, is used only in negative sentences and questions. The auxiliary verb changes for each pronoun, we do it this way:

| | | | |
|------|----------|-----|--------------|
| I | DO/DON'T | He | DOES/DOESN'T |
| You | | She | |
| They | | It | |
| We | | | |

Structure of the questions
Do / Does + Subject + Verb + Complement

3 Now it is your turn. Write a Facebook post in which you describe your favorite app. Say what you use it for and which category (communication, entertainment, productivity) it belongs to. Upload your post in this website:
https://padlet.com/it_english/70s4as0rv72brks

Imagen 7. Páginas 3 y 4, lección 2. IT ENGLISH.

Present simple

The present simple allows us to transmit information about ourselves and our customs, this is why it is the most natural way to start entering a new language.

Lesson 2
The Present simple

- Some common uses:
 - Talk about routines. I always check my smartphone when I wake up.
 - Talk about facts in the present. 3.5 billion people around the world use smartphones.
 - Give directions. You turn your computer on, and then you do your homework.
- Conjugation:

Verbs in the third person singular (he, she, it) take -s, -es, or -ies

 - ES: Verbs ending in -ss, -sh, -ch, -x and -o
Wash: He washes his hands after touching his smartphone.
 - IES: Verbs ending in a consonant + y, eliminate the y and add -ies.
Study: She studies using the smartphone.
 - S: Verbs ending in a vowel + y, add -s
Play: He plays videogames using the smartphone.

Take into account that additions are made just in affirmative sentences. For negative sentences and questions, you should never conjugate the main verb, but the auxiliary verbs: do/don't / does/doesn't

Look at the following verbs. Conjugate them in the present and place them in the gaps.

buy - call - do - pause - tap - text - turn

She always _____ the song in the middle.
They _____ their parents once a week.
He doesn't like talking over the phone; he _____ all the time.
I _____ off my phone at night.
When you _____, on an app it opens.
I _____ my homework using my smartphone.
He _____ a lot of products using the smartphone.

Imagen 8. Gramática lección 2. IT ENGLISH.

Lección 3

Para la tercera lección se eligió la cámara digital como dispositivo (Imagen 9). Esta lección comienza presentando un organizador gráfico que responde a una estrategia conocida como K (*know*) W (*want*) L (*learn*), en la cual los estudiantes deberán completar en la columna K, con lo que saben con respecto a las cámaras digitales; en la columna W deben escribir lo que quieren saber sobre ellas; y, en la columna L deben escribir lo que aprendieron sobre este dispositivo después de la lectura. Junto a esta primera actividad, como siempre, se encuentra la sección *To bare in mind*, la cual, como se mencionó anteriormente, pretende dar una explicación más concreta de la actividad propuesta, en este caso se aclara que el organizador KWL ayuda a que los estudiantes activen sus conocimientos previos y establezcan objetivos claros con respecto a lo que quieren aprender con la lectura. Asimismo, esta página contiene una actividad de preparación en la que se brindan al estudiante algunos términos que están presentes en la lectura, además de mostrar un icono representativo de la misma palabra, de este modo se espera que el estudiante sea capaz de identificar el significado de las palabras presentadas.

La segunda parte de esta lección plantea, en un primer momento, un ejemplo que ilustra la manera en la que los estudiantes pueden extraer la información de la lectura para completar la actividad correspondiente. En segundo lugar, propone una lectura que presenta los tipos de cámara digital y su función, esta lectura al igual que la de la primera lección, es presentada a modo de texto multimodal, pues refiere a una infografía que se sirve de imágenes para ayudar a la comprensión.

Lesson 3. The Digital Camera

1 Complete the following KWL chart. In the K column you need to write everything that you know about digital cameras; in the W column, you write everything that you want to know about them; and finally, in the L column, after doing the exercises on the reading, write the new things you learned about this devices.

To bare in mind:
This is a strategy that will allow you to use the previous knowledge that you have, think about what you want to learn, and retain the new elements that you will learn after reading. Also, images help you to remember vocabulary that is visual.

| K Know | W Want | L Learn |
|-----------|-----------|------------|
| | | |

2 Here you find an explanation that will help you to understand the activity.

Shutter button: The shutter button allows the camera to capture the image.
Lens: The lens collects and focuses the light that is reflected from the objects.

Remember that most of the functions of a device are the things that you can do with it. In this example, the function of the shutter button is to allow the camera to capture the image; and the function of the lens is to collect and focus the light that is reflected from the objects.

Let's read
Read and study the following infographic about the types of digital cameras. After reading go back to the KWL chart to fill the L column in.

TYPES OF Digital Cameras

- POINT AND SHOOT DIGITAL CAMERAS**
- COMPACT CAMERAS**
- DIGITAL SLR CAMERAS**
- SMARTPHONE DIGITAL CAMERAS**

[CLICK HERE](https://visual.ly/community/infographics/business/types-digital-cameras)

Adapted from: <https://visual.ly/community/infographics/business/types-digital-cameras>

For the reading
Below you will find some images corresponding to some of the words used in the infographic. Guess the meaning of each word and write it in Spanish.

| | | | | | |
|--|----------|-------|--|--------------|-------|
| | Light | ..... |  | Purchase | ..... |
| | Vacation | ..... |  | Frame | ..... |
| | Kids | ..... |  | Lens | ..... |
| | Pets | ..... |  | High-quality | ..... |

Imagen 9. Páginas 1 y 2, lección 3. *IT ENGLISH*.

Luego de realizar la lectura, a modo de actividad, se proponen cuatro organizadores gráficos (Imagen 10) en los que el estudiante deberá escribir el tipo de cámara y sus respectivas funciones. Como última parte de esta lección se encuentra en la tercera sección la gramática de esta lección, que corresponde a los adjetivos en inglés, los cuales se conceptualizan utilizando frases de la lectura presentadas en la infografía y se propone un ejercicio de Concéntrese en línea. Se añade también la explicación profundizada de gramática (Imagen 11). En la cuarta parte, se presenta la actividad después de la lectura que corresponde a la tarea posibilitadora final 3, en la que el estudiante debe crear un cómic mostrando cómo tomar una foto con una de las cámaras digitales trabajadas en la lección, se le proveen al estudiante páginas web (por medio de hipervínculos) donde puede diagramar su comic y el enlace para el tablero colaborativo.

2 Complete the following charts with the information given in the infographic. Follow the example.

| Type of Camera | Functions | Type of Camera | Functions |
|---------------------------------|---|----------------|-----------|
| Point-and-shoot digital cameras | <ul style="list-style-type: none"> Take photos Adjust the focus Adjust the light | | |
| | | | |

| Type of Camera | Functions | Type of Camera | Functions |
|----------------|-----------|----------------|-----------|
| | | | |
| | | | |

Play the following matching game about adjectives to describe cameras.

CLICK HERE

If you want to know more about this topic, click the icon to see the **Grammar Help** material, lesson 3.

1 Adjectives **Bits on grammar**

An adjective usually goes before a noun to qualify it. An Adjective says something about a noun; for example, it can describe the size, the number, or the quality of a noun.

Bear in mind that the words in **purple** are adjectives that say something about the nouns.

Remember these sentences presented in the infographic

- This camera takes **fantastic** pictures.
- This camera takes **great** photos to post on social media.
- It is **fast**; it captures **good** images.
- You want to make **professional** pictures.
- It is a **good** purchase.
- It has a **big** amount of settings

3 Draw a comic, between 3 to 5 panels, where you show how to take a picture with one of the digital cameras that you find in this lesson. Upload your comic in this website: https://padlet.com/it_english/bykc4bumu3j5plw

Here are some online resources and programs that you can use to create the comic.

- www.storyboardthat.com
- www.pixton.com
- www.makebeliefscomix.com

Figure 4

Imagen 10. Página 3, lección 3. *IT ENGLISH*.

Lesson 3 Adjectives

Adjectives

Adjectives are words that give more information about a noun or pronoun.

1 Rules:

- Adjectives can go before the noun. You have a **useful** camera.
- Adjectives do not change in relation to gender. He has photos of an **intelligent** girl.
- Adjectives don't have a plural form. He has **professional** cameras.
- We can use two or more adjectives together. Cameras have **tiny transparent** lenses.

2 Types:

- Descriptive: Provide an attribute to the noun. That is an **adorable** picture.
- Possessive: Indicate possession. That is **our** camera; thank you for finding it.
- Quantitative: Provide information about the quantity of the noun. I have **two** lenses for my digital camera.

Take into account that you can also place the adjective after the noun, but you have to use the verb to be. Example: That is an adorable picture or That picture is adorable.

Look for an adjective to describe each camera, then come up with a full sentence.

| | | | |
|--|-------------------------|--|-------------------------|
| | | | |
| | | | |

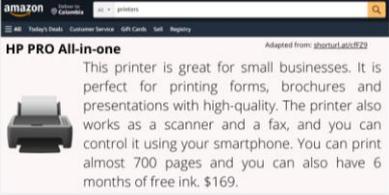
Imagen 11. Gramática, lección 3. *IT ENGLISH*.

Tarea final

La última parte de esta unidad corresponde a la tarea final (Imagen 12), entendida desde Nunan (1989) como un producto que implica que los estudiantes comprendan, produzcan e interactúen con la lengua meta, centrándose en el significado y no en la forma. De este modo, esta tarea propuesta tiene como objetivo servir como instrumento que permita que los estudiantes demuestren el desarrollo de sus habilidades de lectura y el grado de adquisición de los contenidos trabajados durante las tres lecciones. Esta actividad pretende ayudar a cumplir el objetivo general de aprendizaje de lectura de la unidad. Se presentan dispositivos diferentes a los trabajados anteriormente, con el fin de asegurar la comprensión de los contenidos tanto lingüísticos, como gramaticales y conceptuales trabajados previamente. En este sentido, para esta última parte se propone una actividad en la que el estudiante encontrará tres anuncios de Amazon en donde se venden tres impresoras diferentes; deberán leer el contexto que se presenta y posteriormente completar los organizadores gráficos con información específica de cada uno de los productos presentados (funciones, precio, número de páginas que imprime, otras características). Finalmente, deberán decidir qué tipo de impresora comprarían ellos y por qué.

Final Task - Unit 1

You work at an office and your boss wants to buy a new printer. Here you find three selling advertisements from **amazon**. Complete the charts with the information to help your boss to choose one printer.

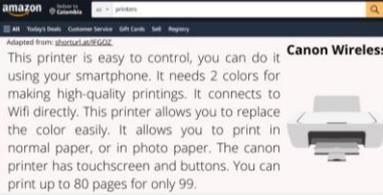


HP PRO All-in-one
Adapted from: [amazon.es/B23](#)

This printer is great for small businesses. It is perfect for printing forms, brochures and presentations with high-quality. The printer also works as a scanner and a fax, and you can control it using your smartphone. You can print almost 700 pages and you can also have 6 months of free ink. \$169.

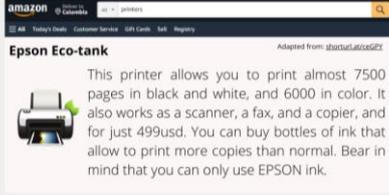
| | |
|------------------|--|
| Functions: | |
| Price: | |
| Number of pages: | |
| Other features: | |

| | |
|------------------|--|
| Functions: | |
| Price: | |
| Number of pages: | |
| Other features: | |



Canon Wireless
Adapted from: [amazon.es/B23](#)

This printer is easy to control, you can do it using your smartphone. It needs 2 colors for making high-quality printings. It connects to Wifi directly. This printer allows you to replace the color easily. It allows you to print in normal paper, or in photo paper. The canon printer has touchscreen and buttons. You can print up to 80 pages for only 99.



Epson Eco-tank
Adapted from: [amazon.es/B23](#)

This printer allows you to print almost 7500 pages in black and white, and 6000 in color. It also works as a scanner, a fax, and a copier, and for just 499usd. You can buy bottles of ink that allow to print more copies than normal. Bear in mind that you can only use EPSON ink.

| | |
|------------------|--|
| Functions: | |
| Price: | |
| Number of pages: | |
| Other features: | |

Which one do you think is the best option? why?

.....

.....

.....

.....

.....



14

Imagen 12. Tarea final. *IT ENGLISH*.

Rúbrica de autoevaluación

Esta última parte de cada unidad de la cartilla, (Imagen 13), que se presenta al final de cada unidad, propone una rúbrica de autoevaluación en la que se pretende promover el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983 y 2000; Ussa, 2011) y el aprendizaje autónomo (Fraile, 2006; Boluda, 2012; MCER, 2001; Bosch, 2009; Sinclair et al, 2000) mediante un proceso en el que los estudiantes reflexionen sobre su interacción con la cartilla, su compromiso con el proceso de aprendizaje y su regulación en la consecución de las actividades propuestas en la cartilla. Esta rubrica propone cinco preguntas que los estudiantes

112

deberán responder con respecto a su propio proceso de aprendizaje, al igual que su desempeño en la realización de las actividades. A pesar de que los estudiantes en esta primera unidad no tienen conocimiento del tiempo verbal pasado simple, los enunciados de la rúbrica están planteados en este tiempo, pues refieren a acciones que ellos han realizado con anterioridad durante la unidad. En este sentido, será necesario que el docente que acompaña el proceso realice una breve explicación de los descriptores de la rejilla para que los estudiantes puedan responder de manera adecuada.

El ejercicio de la autoevaluación es importante dentro de esta propuesta de material y como establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen (Consejo de Europa, 2001, p.140).

De este modo, el aprendizaje autónomo necesita crear las posibilidades para que los estudiantes generen una conciencia, tanto intra como extracurricular, que les permita tomar decisiones acertadas sobre qué conocimientos y qué estrategias los llevarían a adquirir un aprendizaje significativo, además de saber la manera en la cual pueden emplearlos para lograr tomar estas decisiones.



Self-assessment

Read the questions and reflect about them. Choose the emoji according to the perception you have of your work.

| | | | |
|---|---|--|---|
| I spent enough time to make a good work |  |  |  |
| I used all the resources (activities, games, padlet walls, grammar help) proposed in the lesson |  |  |  |
| I tried my best to understand the majority of the content of the readings |  |  |  |
| I checked the answers only after doing the activities |  |  |  |
| I reviewed my work after completing it |  |  |  |

Extra comments:

.....

.....

.....

.....

.....

Imagen 13. Autoevaluación. *IT ENGLISH*.

Es importante recordar que este apartado, que corresponde a la propuesta de material, presentó únicamente la primera unidad de la cartilla a modo de ejemplo, pues las otras dos siguen la misma estructura, aunque cambien los contenidos de lengua y los contenidos de IPE.

9. Conclusiones, limitaciones, y recomendaciones

Después de haber desarrollado esta propuesta investigativa se presentan en este apartado las conclusiones de este proyecto, así como las limitaciones identificadas a lo largo del proceso. Además, también se realizan algunas recomendaciones que se podrán tener en cuenta para trabajos futuros que sigan la misma línea de investigación.

9.1. Conclusiones

En el marco de esta investigación, se realizó la producción la cartilla digital *IT ENGLISH* para el desarrollo de la habilidad de lectura a un nivel básico (A1) usando los enfoques comunicativo por tareas e IPE para los jóvenes y adolescentes recluidos en el CAE Belén del ICBF en Bogotá.

- Es posible concluir, después de analizar los datos del análisis de necesidades, que dentro de los procesos educativos del ICBF no existe una instrucción formal en el idioma inglés, pero sí existe una conciencia y deseo de que este idioma se incluya en los procesos de formación para el futuro académico y profesional de los estudiantes. A pesar de que los participantes eran estudiantes que estaban en contacto directo y constante con dispositivos electrónicos, estaban interesados en una instrucción en el tema de tecnologías al igual que en inglés. Esto derivó en la escogencia de los contenidos que fueron presentados en la cartilla, siguiendo lo propuesto por el IPE.
- Como se ha mencionado anteriormente, la metodología implementada para la consecución de la investigación fue el resultado de la combinación y adaptación de las rutas metodológicas de Jolly y Bolitho (2011) y Bartolomé (1999). Este ejercicio permitió no solamente la consecución organizada y coherente del proyecto de investigación, sino que también posibilitó que no se dejara de lado el carácter multimedia del producto que se esperaba realizar, en este caso la cartilla, pues al integrar ambas rutas, se tuvo en cuenta no solo la metodología para el diseño de materiales físicos sino también digitales.
- En la cartilla se integraron varios enfoques de la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo por tareas y el enfoque de IPE, con el desarrollo de la habilidad de lectura en inglés como lengua extranjera. Esto se logró mediante la implementación de la temática de tecnologías como contenidos específicos y la incorporación de las tareas de lectura (pre, durante y poslectura) con las tareas posibilitadoras y finales que se proponen

en el enfoque por tareas. Esta integración responde no solamente a las necesidades inmediatas de lengua de los estudiantes, sino también a los deseos de los mismos de tratar una temática que complemente sus procesos de formación y que aporte a su futuro laboral. En este sentido, se posibilita que los estudiantes logren un aprendizaje integrado, que no solamente se enfoca en conocimientos de tecnologías, con los que algunos están familiarizados; sino que también pretende servir a su aprendizaje del idioma inglés, pues se espera que el desarrollo de la habilidad de lectura sea el punto de partida en su proceso de aprendizaje de la lengua. Adicionalmente, esta cartilla está pensada exclusivamente para estos participantes, por lo que todos sus contenidos corresponden a un nivel adecuado para los estudiantes, lo que se espera que facilite su aprendizaje, al contar con un recurso personalizado.

- El IPE se presenta como un enfoque que permite la inclusión de temáticas y vocabulario específico que suplen necesidades inmediatas, a la par que se desarrollan otras habilidades de aprendizaje de lenguas. Este enfoque, y en general la integración, dio como resultado según la evaluación por los expertos, que la cartilla apoya los procesos de formación de lengua de los estudiantes en cuanto al inglés y las tecnologías, que promueve un aprendizaje autónomo, que no revictimiza a la población y que se sienta como base para el futuro académico y laboral de los participantes. Sin embargo, al tratar de adaptar los textos, las instrucciones y el vocabulario de la temática, fue un reto lograr que todos estos contenidos correspondieran con un nivel A1, pues debido a la temática de tecnologías era complicado encontrar documentos auténticos que trataran el tema y utilizaran un nivel apropiado. Además, fue necesario adaptar no solo los textos sino también todo el vocabulario y tener presente el nivel de los estudiantes a la hora de realizar tareas como plantear las instrucciones de cada ejercicio. Así, somos conscientes de que el trabajo con IPE trae grandes beneficios a la enseñanza que responde a

necesidades inmediatas, pero requiere de mucho cuidado en cada detalle, especialmente por el nivel de los estudiantes.

- En cuanto a la autonomía, y como dejaron claro los expertos, la cartilla cuenta con actividades y contenidos que aportan al desarrollo de una concepción autónoma del aprendizaje, y que busca ubicar al estudiante en el centro de todo el proceso. A la par con la autonomía, todos los enfoques buscan que el estudiante comience a hacerse cargo de su proceso, y las claves de respuestas, rúbricas de evaluación y consejos presentados en la cartilla aportan significativamente para la consecución de esta meta.
- Es posible concluir que las evaluaciones por experto, en dos momentos diferentes de la investigación, brindaron grandes aportes a la cartilla pues se evidenció una mejora significativa entre una evaluación y la otra, y fue posible constatar, luego de la segunda evaluación, que el material cumple completamente con los objetivos propuestos en el proyecto de investigación.
- Finalmente, la cartilla diseñada puede contribuir como herramienta de trabajo enfocada en el desarrollo de la habilidad de lectura para poblaciones con necesidades similares y que se interesen por el aprendizaje de la lectura del idioma inglés como lengua extranjera y la temática de las tecnologías ya que fue diseñada según un análisis de necesidades y abordando dos temáticas centrales para el mundo actual.

9.2. Limitaciones

- Al ser este un proyecto pionero en el trabajo con el ICBF, algunas limitaciones corresponden precisamente con el cruce de tiempos que se generó entre los semestres académicos y los procesos de evaluación y monitoreo para investigaciones externas de este organismo. Esto generó ciertos retrasos en la aplicación del cuestionario en línea y la creación del material, razón por la cual el guion pedagógico fue muy importante para la

investigación, pues por medio de este se pudo realizar una organización preliminar de las unidades y sus lecciones, que fue editada posteriormente cuando se tuvo la información completa.

- En segundo lugar, es necesario anotar que la evaluación del material de esta investigación no se realizó por medio de un pilotaje, puesto que era difícil acceder directamente a los participantes de la investigación, debido a procedimientos legales, a las condiciones sanitarias del momento, y a la revisión y obtención de permisos por parte del ICBF. Aún a pesar de esto, fue posible realizar una visita al CAE Belén para administrar el cuestionario, instrumento de recolección de necesidades, y mantener constante comunicación con la regional de Bogotá. También, fue posible obtener el aval técnico para este proyecto por parte de la dirección de planeación y control de gestión desde la subdirección de monitoreo y evaluación del ICBF de Bogotá.
- Por último, cabe aclarar que la mayoría de las decisiones con respecto al diseño de la cartilla, la escogencia de los contenidos y la proposición de las actividades, fueron tomadas con base en la teoría planteada en la investigación y el conocimiento incipiente de diseño de materiales de los diseñadores. Es necesario tener en cuenta que quienes diseñaron esta cartilla son investigadores en formación con poca experiencia en el campo de la enseñanza y el diseño de materiales en lengua extranjera. Lo cual implicó que todo el proceso de diseño de material, desde la organización del guion pedagógico, hasta las decisiones minúsculas, con respecto al diseño visual, requirieran de un gran esfuerzo, tiempo y revisiones teóricas y metodológicas por parte de los investigadores, pues todo debía ser coherente y cumplir con la promesa de valor de la investigación.

9.3. Recomendaciones

Según la experiencia de los investigadores, en el CAE Belén se evidenció una necesidad sentida por parte de los participantes, y funcionarios, de continuar con procesos de enseñanza de inglés. Por eso las recomendaciones son las siguientes:

- Darle continuidad a la cartilla que se plantea en esta investigación. Es posible que otros proyectos se interesen por la misma habilidad de lectura, o también se centren en el desarrollo de otras competencias y en otros niveles de proficiencia, pero siguiendo el enfoque y organización de este proyecto de investigación.
- Continuar con el diseño de materiales para el aprendizaje de lengua inglesa para esta población. Se recomienda altamente comenzar a implementar enseñanza de pronunciación y evaluar la posibilidad de tratar otros temas mediante el IPE.
- En suma, se espera que el alcance de este proyecto se maximice y sea posible pilotear la cartilla para que el proceso de formación en inglés se desarrolle en otros CAE en Bogotá, y posteriormente en Colombia.

Referencias

- Adler, C. R. (Ed.). (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Jessup, MD: ED Pubs.
- Alba, M. (2018). *Diseño de material pedagógico siguiendo los principios del aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del curso 402 del colegio La Aurora IED*. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Almenara, J y Llorente, M. (Julio, 2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 7 (2). Recuperado de: [La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación \(TIC\)](#)
- Ausubel, D. (s.f.) *Teoría del Aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://n9.cl/1t882>
- Ausubel, D. (2000). The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. DOI 10.1007/978-94-015-9454-7
- Ausubel, D. Novak, J y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educational psychology : a cognitive view*.
- Ballesteros, M., Beltrán, Delgado, T., y Salcedo, J. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. IconoFacto. 11(17). 12-25. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/iconofacto/article/view/6356/5960>
- Bartolomé, A. (1999). El diseño y la producción de medios para la enseñanza. En J. Cabero (Ed). *Tecnología Educativa*, Madrid: Síntesis, 71-86

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Nueva York, Estados Unidos: PALGRAVE MACMILLAN
- Bautista, M. (2013). Building ESP Content-Based Materials to Promote Strategic Reading. *Profile*, (15), p.139-169
- Bocanegra-Valle, A. (2010). Evaluating and designing materials for the ESP classroom. In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *English for professional and academic purposes* (pp. 141–165). Amsterdam: Rodopi.
- Boluda, Mariana (2012). Hacia la autonomía del estudiante de lenguas en el ámbito universitario a través del uso de blogs y wikis. *Zona Próxima*, (16),14-29.[fecha de Consulta 9 de Febrero de 2021]. ISSN: 1657-2416. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85323935003>
- Bosch, M. (2009). Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. *MarcoEle*, (9), 1885-2211. https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. En G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in Writing*, (83 - 104). Kluwer Academic Publishers.
- Brown, D. (2016). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, New Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall Regents.
- Byram, M. (2000). *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge. P. 71
- Cabrero, J.(s.f.). *La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TIC: estrategias educativas*. Universidad de Sevilla.
- Campo, E. (2004). *Computers and EFL Classes : A Way to Promote Autonomous Learning*. *Folios*, (20), p. 95-101
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Diccionario de Términos Claves de ELE*. Recuperado el 11 de febrero de 2020, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Centro Virtual Cervantes. (2020). Diccionario de Términos Claves de ELE. Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de

https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=39472#:~:text=Por%20lo%20que%20dice%20el,objetivo%20era%20ense%C3%B1ar%20la%20gram%C3%A1tica.

Collazos, C. Revelo, O. y Jiménez, J. (2018a). La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: un mapeo sistemático de literatura. *Lámpsakos*, no.19, pp 31-46, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/21454086.2347>

Collazos, C. Revelo, O. y Jiménez, J. (2018b). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134, 2018.

Comité para la democratización de la Información. (s.f). Currículum CDI Colombia.

[Diapositivas de Power Point]. Recuperado de

https://drive.google.com/drive/folders/1FBzxCr9bfV10TqPEiANdqHS2_x8X1L3D

Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley general de educación.

[Ley 115 de 1994]. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Consejo de Europa, 2002 (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.

Contreras Izquierdo, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a La*

- Investigación*, (3e). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>
- Creative Commons (s.f). Sobre las licencias. Creative Commons. Recuperado de: https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES
- De Otto, E. (2008), “Características de los materiales web para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”, [en línea], disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n31/n31art/art313.htm> , recuperado: 29 de julio de 2008.
- Desai, Arias, Thompson & Basile. (2002). Childhood victimization and subsequent adult revictimization assessed in a nationally representative sample of women and men. *Violence Vict.*
- Díaz, T. (2009). *La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación (pp.154-164)*. Los desafíos de las TIC para el Cambio educativo. Madrid, España. Recuperado de: <https://bit.ly/2LHUKmm>
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=FY5ChNRKtxwC&oi=fnd&pg=PR8&dq=\(Dudley-Evans+and+St+John+1998\)&ots=hgecugKm4G&sig=unl4cZg128UdtXEbyOpQsJA7iF8#v=onepage&q=\(Dudley-Evans%20and%20St%20John%201998\)&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=FY5ChNRKtxwC&oi=fnd&pg=PR8&dq=(Dudley-Evans+and+St+John+1998)&ots=hgecugKm4G&sig=unl4cZg128UdtXEbyOpQsJA7iF8#v=onepage&q=(Dudley-Evans%20and%20St%20John%201998)&f=false)
- Egan, M. (1999). Reflections on Effective Use of Graphic Organizers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(8), 641-645. Recuperado en marzo 3, 2021, de <http://www.jstor.org/stable/40016815>
- Estaire, S. (2009). El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Edinumen.

- Estaire, S. & Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. [Tabla]. Oxford: Heinemann.
- Esteve, O., Arumí, M., y Cañada, M. (2003). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *Barcelona English language and literature studies*, 12.
<https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82922/108657>
- Fandiño, Y. (diciembre de 2012). The Impact of ICT Training Through Wikis on In-Service EFL Teachers: Changes in Beliefs, Attitudes, and Competences. *HOW*, (19), p.11-32.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. Prentice-Hall, Inc. <https://bit.ly/3d4wUM9>
- Fraile, C. L. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En De Miguel, M. (Eds.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje* (pp. 191-223). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Lobato_Fraile/publication/279506038_VIII_EL_ESTUDIO_Y_TRABAJO_AUTONOMO_DEL_ESTUDIANTE/links/5593c61108ae16f493ee964d.pdf
- Gómez, E. y Williamson, G. (2018). Autonomía y TIC en el aprendizaje de jóvenes y adultos. Pedagogía socio-crítica a través de talleres de scratch. *Praxis Educativa*, (22), p. 71-82.
- Guerrero Céspedes, S. (2018). La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Memorias*, (1). <https://doi.org/10.22490/25904779.2862>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Essex: Pearson Longman.

- Hernández, Fernández & Baptista. (2017). Metodología de la Investigación. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hutchinson & Waters. (2010). English for Specific Purposes. Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].
- Hirvela, A. (2012). ESP and Reading. In *The Handbook of English for Specific Purposes* (eds B. Paltridge and S. Starfield). PP. 77-95. Doi: [10.1002/9781118339855.ch4](https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch4)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2020). 11 de Diciembre de 2020.
ICBF fortalece proceso educativo de los adolescentes y jóvenes de responsabilidad penal en Bogotá. [Nota periodística]. Recuperado de:
<https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-fortalece-proceso-educativo-de-los-adolescentes-y-jovenes-de-responsabilidad-penal-en>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2020). Medidas Privativas de la Libertad. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/proteccion/sistema-de-responsabilidad-penal-para-adolescentes-srpa/medidas-0>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). Tablero SRPA - Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-srpa>
- Jiang, X. & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: research findings and issues. *Reading in a foreign language*. 19 (1). pp. 34-55.
- Jolly, & Bolitho. (2011). A framework of materials writing. En B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* (págs. 107-134.). Cambridge: Cambridge.

- Küçüköğlu, H. (2012). Improving Reading Skills Through Effective Reading Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 70. (2013). pp.709 – 714.
- Lawrence-Newman, W. (2014). Basics of social research: Qualitative and Quantitative Approaches. Harlow, United Kingdom. Pearson education limited.
- Lee, A. (s.f). Consentimiento informado en el proceso de educación especial: lo que necesita saber. Understood. Recuperado de: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/your-childs-rights/basics-about-childs-rights/informed-consent-what-it-is-and-how-it-works>
- Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012. D.O. No. 48587
- Lopera, J. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: a case study. *Profile*. 14(1). pp 79-89.
- Lozano, G y Ruiz-Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos, monográficos ELE.
- Madero, F. (2018). La Habilidad de Speaking en Inglés, una propuesta Lúdica para su Desarrollo. [Tesis de especialización]. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Martínez-Salgado. (2011, 05 de Diciembre). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Massachusetts Department of Education. (2002). *Recommended Criteria for Evaluating Instructional Technology Materials*. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.deanbrook.org/CriteriaforEvaluatingReading.pdf>

- McKee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*. 2(1), pp. 45-58.
- Microsoft. (2021). Digital Literacy Standard Curriculum, Version 4. Recuperado de: <https://www.microsoft.com/es/digitalliteracy/curriculum4.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto! lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, Editorial Espantapájaros Taller, https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Mojica, C. (2013). *Adaptación personal, escolar, social y familiar en adolescentes infractores bajo Sistema de responsabilidad*. (Trabajo de grado Especialización). Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Recuperado de: <https://bit.ly/3sMciyz>
- Moreira, M., Gutierrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid, España: Editorial Ariel, S.A.
- Moroz, N. (2020). ESP Task-Based Coursebook Development for Border Guards Training. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. (12)1. p.66-85
- Motallebzadeh, K. (2005). Technology in teacher education: Developing online teacher education programs. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 6(1), 171-175.
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción*, 9(1), 05-13. Recuperado en 03 de marzo de 2021, de

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682018000100001&lng=es&tlng=pt.

Niño-Puello, M. (2013, 4 de mayo). El inglés y su importancia en la investigación científica: Algunas Reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia*. Recuperado de: [EL INGLÉS Y SU IMPORTANCIA EN LA ... - Dialnet \[Https://dialnet.unirioja.es\]\(https://dialnet.unirioja.es\) > descarga > articulo](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5444444)

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortiz, A. Camelo, M. Martín, N. Sarmiento, M. y Ruiz, M. (2006). *Revisión Del Currículo De Lengua Extranjera: Un Reto y Una Experiencia Motivante en un colegio público Bogotá*. Profile. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n7/n7a02.pdf>

Paltridge, B. y Starfield, S. (2013). *The Handbook of English For Specific Purposes*. Londres, Reino Unido: John Wiley & Sons, Inc

Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística Aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>

Ruiz, E. y Castañeda, J. (2016). *WEWRITE! A complementary, access-self online material for the improvement of EFL students' writing skills at the bachelor of arts in the teaching of Modern Languages of Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperado de http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Silva-Cañaveral, S.J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Rev.investig.desarro.innov*, 7(1), 49-61. doi: 10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601
- Soler, M., Cárdenas, F., Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Scielo*, 24(9). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000400993&lng=es&tlng=es
- Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL). (s.f.). *How to use the communicative approach*. On tesol. <https://ontesol.com/communicative-approach/>
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan. <https://n9.cl/g6sc5>
- Tomlinson, B. (01 de Enero de 2011). Materials Evaluation. En B. Tomlinson, y B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (págs. 15-33). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing PLC.
- Tovar, O. (2016). Historia ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Recuperado de <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-narino/derecho/informe/ensayo-historia-del-icbf/5162678/view>
- Trace, J., Hudson, T., & Brown, J. D. (2015). An overview of language for specific purposes. In J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown, *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* (pp. 1–22) (NetWork #69) [PDF document]. Honolulu: University of Hawaii. doi: <http://hdl.handle.net/10125/14573>

- Treloar, A. (1996, 5 de junio). *The Internet as an Information Management Technology: New Tools, New Paradigms and New Problems* [conferencia]. International Federation for Information and Documentation, Omiya, Japón.
<https://andrew.treloar.net/research/publications/fid94/index.html#RTFToC3>
- Turmequé, A, Velandia, A. y Vergel, M. (2019). *Recordando el mañana: experiencias de jóvenes egresados del sistema de protección*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ussa, M. (2011). Aprendizaje de Lenguas Extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 17, 107-116. Recuperado de
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/430/430
- Van Ek, J A and Trim, J. L. M. (1990) *Waystage 1990*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*. Recuperado de
http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf
- Varios autores, *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes, 2008. 628. ISBN: 978-84-9778-416-0.
- Vega, A. (2011). Propuesta Integral de Alfabetización Digital para el Siglo XXI. *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*. [Tabla]. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990095>
- Vicerrectoría de Investigaciones. (s.f.). *Asistencia para la Creación Artística*. Bogotá, CO.: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de
<https://www.javeriana.edu.co/investigacion/creacion-artistica>

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Edinburg, England: Pearson.

Anexos

Anexo 1. Entrevista CDI

ENTREVISTA DIRECTIVAS CDI

El instrumento de recolección que hemos decidido utilizar, en un primer momento es la entrevista semi-estructurada, en la cual según Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012), las preguntas que se realizan son abiertas, el informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se atisban temas emergentes que es preciso explorar.

Debido a lo expuesto previamente, este tipo de entrevista se ajusta a esta investigación debido a que nos permite, como investigadores, tener un guion con preguntas diseñadas previamente, pero también utilizar la misma para resolver otras dudas que pueda surgir durante la interacción con el participante, todo esto con el fin de recoger la mayor cantidad posible de datos verídicos. Ahora bien, las siguientes entrevistas fueron diseñadas para dos tipos de participantes, en primer lugar, para las funcionarias de la parte administrativa de CDI; y en segundo lugar, para los formadores quienes imparten las capacitaciones a los estudiantes.

Administración CDI

Nombres: XXXXX

Apreciadas directivas de CDI Colombia, solicitamos su ayuda respondiendo las siguientes preguntas referentes al proceso de capacitación realizado por ustedes a los participantes de los talleres de programación. Esta entrevista es dirigida por dos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, con el objetivo de tener un mejor entendimiento acerca de la labor realizada por esta organización.

Esta no es una evaluación, por lo que no habrá respuestas “correctas” o “incorrectas”. Estamos interesados en su opinión, experiencia y conocimientos, por lo que les pedimos que nos den respuestas extendidas con el fin de que esta entrevista dé resultados exitosos para nuestro proyecto de investigación. Recuerden que esta reunión será grabada con fines meramente académicos y los datos aquí recogidos no serán divulgados sin previa autorización.

Queríamos solicitarles si existe la posibilidad de que ustedes pudieran ponernos en contacto con algunos formadores que hayan impartido las capacitaciones en programación, con el fin de realizarles una entrevista o encuesta para ampliar nuestro conocimiento y acercamiento con respecto a las mismas.

1. En términos generales ¿cuál es el objetivo de CDI?
 - 1.1. ¿Cuál ha sido su objetivo al trabajar con CDI? ¿Cuál es su interés en participar en estos proyectos?
2. ¿Con qué objetivo busca CDI a la Licenciatura de lenguas de la LLMOD de la PUJ?
 - 2.1. ¿Cuáles son sus expectativas con respecto a lo que los estudiantes pueden aportar al proyecto con CDI?
 - 2.2. ¿Por qué consideran que el inglés es importante para las capacitaciones?

3. ¿Cuál es la relación de CDI con el ICBF?
 - 3.1. ¿Cómo se creó este convenio? ¿Cuánto tiempo llevan trabajando con el ICBF? ¿Qué tipo de proyectos han llevado a cabo con esta institución?
4. Hablando, específicamente, de las capacitaciones y talleres realizados en programación,
 - 4.1. ¿En qué momento (año) se realizaron las capacitaciones? ¿Se están haciendo capacitaciones actualmente? ¿Hay proyecciones a futuro de estas?
 - 4.2. ¿Quiénes estuvieron a cargo de la realización de estos talleres? ¿Cuáles fueron los criterios de selección de estas personas?
 - 4.3. ¿Existe/Existía un programa definido para estas capacitaciones en programación? ¿Qué temas se trabajaron durante la realización de estas capacitaciones?
 - 4.4. ¿Cómo se impartieron?: ¿En qué espacios y/o tiempos se desarrollaron? ¿Qué materiales se usaron? ¿Cuál fue su duración? ¿Hay/Hubo una metodología específica? ¿Hubo evaluación? De ser así ¿Cómo se evaluó?
5. En términos generales, ¿Qué criterios se utilizan para la selección de quienes han recibido esta capacitación?
 - 5.1. ¿Hay un rango específico de edades?
 - 5.2. ¿Debe haber algún prerrequisito o conocimiento previo por parte de los participantes?
6. ¿Recibieron ustedes información sobre las actitudes y motivación de los estudiantes durante el desarrollo de las capacitaciones?
7. Por último, ¿Qué impacto(s) ha(n) tenido estas capacitaciones en los participantes? ¿como se han dado cuenta de este impacto?

Anexo 2. Guion pedagógico unidad 1

| Unit | Learning Objectives | Vocabulary | Skills used | Grammar | Tasks progression | Theory |
|---------------------------|--|---|-----------------------------|---|--|--|
| 1. Basic devices | By the end of this unit, the student will be able to identify and sort out specific information regarding computing devices. | Vocabulary related to: Computers Smartphones Digital cameras | Reading Writing to learn | Sentence structure Subject pronouns Verb to be Simple present with other verbs Adjectives | Final task: The student will find some advertisements related to computing devices and they will be required to complete a chart with the correct information for each product. | Contenidos IPE: -Microsoft Youthspark (2021) Enfoque por tareas: -Nunan (1989) -Brown (2016) - TESOL (s.f - webpage) Etapas para la programación de unidades didácticas: -Estaire & Zanón (1994) Lectura: -Lopera (2012) |
| Lesson 1. The computer | By the end of this lesson, the student will be able to identify each part of the computer and its properties. | The computer | Reading Writing to learn | Sentence structure Subject pronouns Verb to be | 1. Pre-reading: The student will use prior knowledge to have a closer approach to the topic, they will have to write words that come to their minds when the word <i>computer</i> is mentioned. For the reading The students will be given some vocabulary that they will need to understand the reading, it will be classified into nouns, adjectives or | Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011) |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>verbs.</p> <p>They will be presented an image about the parts of a monitor and an explanation of how the parts of a system work, they will be shown how they are supposed to complete the carts in the reading activity.</p> <p>2. While reading: Before the reading, the student will find one explanation and one exercise that will help them understand the content of the reading and the activity.</p> <p>The student will explore an interactive image and read about the parts of the computer. Then, they will identify the different elements that compose each part of the <i>computer</i>.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>3. Post-reading:</p> | <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Cognados: -Thornbury (2006)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|----------------|-----------------------------|--------------------------|---|--|
| | | | | | The student will be required to create a poster selling a <i>computer</i> , in which they will describe its parts. | |
| Lesson 2. The cell phone | By the end of this lesson, the student will be able to recognize and classify the main uses of the smartphone. | The smartphone | Reading Writing to learn | Simple present (+, -, ?) | <p>1. Pre-reading: The student will look at some images, then, they will be given a list of verbs in order to help with the comprehension of the text that will be given next.</p> <p>After watching the images and filling the chart, they will infer the device that will be presented in the lesson.</p> <p>For the reading The students will be given a list of verbs, they will have to match them with their corresponding translation in spanish.</p> <p>They will be given an explanation about the uses of an electronic pencil.</p> <p>2. While reading: Before the reading, the student will find one explanation and one exercise</p> | <p>Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011)</p> <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> |

| | | | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------|-----------------------------|------------|---|--|
| | | | | | <p>that will help them understand the content of the reading and the activity.</p> <p>The student will read a list of characteristics of the smartphone. Then, they will have to classify the uses in different categories according to their functionality</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>3. Post-Reading: The student will write a facebook post where they will describe their favorite app, what they use it for and to which category it belongs.</p> | <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Cognados: - Thornburbury (2006)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
| Lesson 3. The digital camera | By the end of this lesson, the student will be able to identify the different types of digital cameras and their functions. | The digital camera | Reading Writing to learn | Adjectives | <p>Pre-reading: The student will complete a Know, Want and Learn (KWL) chart. In the K column they will write everything that they know about</p> | <p>Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011) Estrategias de lectura: -Küçükoğlu (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>digital cameras; in the W column they will write everything they want to know about digital cameras; and finally, in the L column they will write what they learned about this device</p> <p>For the reading They will be given images with three possible names for each one, they will have to choose the one that represents the image.</p> <p>They will be presented with an explanation about the functions of the shutter button and the lense in a camera.</p> | <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos:</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>While reading: Before the reading, the student will find one explanation and one exercise that will help them understand the content of the reading and the activity.</p> <p>The student will study an infographic about the types of digital cameras. Then, they will go back to the KWL chart to fill the L column in. After that, they will have to fill a system-ability chart, where they will write the functions of each camera.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>Post-reading: The student will draw a comic, between 3 to 5 panels, where they will show the process of taking a picture with one type of camera.</p> | <p>-Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|

Anexo 3. Guion pedagógico unidad 2

| Unit | Learning Objective | Grammar | Vocabulary | Skills | Tasks progression | Theory |
|--|---|--|--|---|---|--|
| 2. The internet and other ways of communicating | By the end of this unit, the student will be able to identify similarities, differences, do's, dont's and chronological events. | Articles (The, a/an) Modal verbs (Can, Can't and Should) Past simple | Blogs The parts of an email Politeness codes (greetings) The internet and the world wide web | Reading Listening to learn Writing to learn | Final task The student will read a text about Wikis, the history behind it, and the most important characteristics. Then, they will have to fill a Graphic organizer. | Contenidos IPE: -Microsoft Youthspark (2021) Enfoque por tareas: -Nunan (1989) -Brown (2016) - TESOL (s.f - webpage) Etapas para la programación de unidades didácticas: -Estaire & Zanón (1994) Lectura: -Lopera (2012) |
| Lesson 1. Blogs | By the end of the lesson the student will be able to identify similarities and differences between two elements. | Articles (The, a/an) | Blogs & Vlogs | Reading Writing to learn | Pre-reading: The students will be given a <i>word's cloud</i> containing words related to the topic of the lesson, they will infer what the lesson will be about. For the reading They will be given images and then they will match the correct words that represent each one of the images. They will be shown some differences and | Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011) Cognados: -Thornbury (2006) Marco para la consecución de tareas de lectura: |

| | | | | | | |
|---------------------|---|--|------------------------------------|-----------------------------|--|---|
| | | | | | <p>similarities between videos and images.</p> <p>While reading: Before the reading, the student will find one explanation and one exercise that will help them understand the content of the reading and the activity.</p> <p>The student will read two blog entries about blogs, and another one about Vlogs. Then will be asked to fill a Venn diagram identifying the shared and characteristics.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>Post-reading: The student will create a blog or vlog entry</p> | <p>-Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
| Lesson 2. E-mail | By the end of the lesson the student will be able to recognize what they can or cannot do in non-formal | Modal verbs Can and Can't to express ability Should to give advice | The parts of an email Greetings | Reading Writing to learn | Pre-reading The students will answer some questions regarding their experiences | Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011) |

| | | | | | | |
|--|------------------------|--|--|--|--|---|
| | ways of communication. | | | | <p>with e-mails.</p> <p>For the reading</p> <p>They will be given an image, they will have to match them with their corresponding meaning.</p> <p>They will be given a reading about e-mails, showing what they can or can't do with e-mail and giving advice about the use of this tool.</p> <p>While reading: Before the reading, the student will find one explanation and one exercise that will help them understand the content of the reading and the activity.</p> <p>The student will read a list of advice on how to write a proper e-mail. Then, they will be asked to classify the advice in a graphic organizer depending if they can, can't or</p> | <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
|--|------------------------|--|--|--|--|---|

| | | | | | | |
|---|--|----------------------------|---|--|---|---|
| | | | | | <p>should do it.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>Post-reading: The student will read an e-mail sent by one of their friends, then they will have to reply by writing a short e-mail giving them some advice on how to deal with virtual classes.</p> | |
| <p>Lesson 3. World Wide Web (www)</p> | <p>By the end of the lesson the student will be able to organize events in a chronological way of a situation given in a narrative text.</p> | <p>Past simple (+,-,?)</p> | <p>The internet and the world wide web.</p> | <p>Reading Listening to learn Writing to learn</p> | <p>Pre-reading: The student will watch a video about the history of the internet twice https://www.youtube.com/watch?v=WlryJFlyr10 (00.45-2:15) (without the audio). They will have to complete a graphic organizer with the information given in the video.</p> <p>After that, they will have to make hypotheses regarding the subject of the lesson.</p> <p>For the reading</p> | <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011)</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>They will be given some words and they will be given some definitions, they will have to match the two of them.</p> <p>They will be presented with a reading about the history of the wi-fi, where they will find a sequencing of relevant events.</p> <p>While-reading: Before the reading, the student will find one explanation and one exercise that will help them understand the content of the reading and the activity.</p> <p>The student will read a short text about the history of the internet. Then, they will fill a time-line based on the events presented.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> | <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) -Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | <p>Post-reading: The students will have to choose a character presented in the reading; after choosing they will prepare a short interview (3 to 5 questions) for them.</p> | |
|--|--|--|--|--|---|--|

Anexo 4. Guion pedagógico unidad 3

| Unit | Learning Objective | Grammar | Vocabulary | Skills | Tasks progression | Theory |
|------------------------------------|---|--|---|---------------------------------|--|---|
| 3. Security and privacy | By the end of this unit, the student will be able to identify, organize and discriminate important ideas and aspects of the text, as well as identify causes and effects about online security and privacy. | Plurals Possessive pronouns and possessive adjectives Future with will | Computer web threats and protection Online privacy Netiquette | Reading Writing to learn | Final task Students will be given a text about some alternatives to the regular social media, which are more secure. Then, they will have to complete a graphic organizer with the general idea of the text, and the causes and effects of these particular apps. | Contenidos IPE: -Microsoft Youthspark (2021) Enfoque por tareas: -Nunan (1989) -Brown (2016) - TESOL (s.f -webpage) Etapas para la programación de unidades didácticas: -Estaire & Zanón (1994) Lectura: -Lopera (2012) |
| Lesson 1. Web risks and protection | By the end of the lesson, the student will be able to identify and organize the main and supportive ideas of a text. | Plurals | web risks and protection | Reading Writing to learn | Pre-reading: The student will use prior knowledge to have a closer approach to the topic, they will have to read a quote about cybersecurity , then, they will say if they agree or not. Also, they will have to make a list about the risks they think can be faced online. For the Reading Before the reading the | Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011) |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>student will be given an exercise in which they will be given some words, taken from the infographic, then they will be given three different definitions for each word, they will have to choose the correct one.</p> <p>Then they will see an example of risks when buying a used computer, and a graphic organizer containing the main idea and the supporting ideas.</p> <p>While-reading:</p> <p>The student will study an infographic about how to avoid web threats.</p> <p>The student will fill a main idea <i>graphic organizer</i>. they will have to state the principal idea of the infographic and then they will have to find the details that</p> | <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköğlü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) - Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|-------------------------------------|----------------|-------------------------------|--|---|
| | | | | | <p>help them know that is the main idea.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>Post-reading: The student will be given a situation where he works for a technology company, he receives a message from a client where she exposes that she hasn't renewed her antivirus in 2 years. The student will need to answer that message informing the client what is going to happen to the computer.</p> | |
| Lesson 2. Online privacy | By the end of the lesson the student will be able to highlight the most important aspects of a text. | Possessive pronouns and adjectives. | Online Privacy | -Reading -Writing lo learn | <p>Pre-reading: The student will answer the question: What do you do to protect your personal information online?</p> <p>For the reading The student will be asked to read the text once and highlight important, new, and confusing information,</p> | <p>Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011)</p> <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura:</p> |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|------------------------------------|------------|-----------------------------|---|--|
| | | | | | <p>using the following chart of symbols.</p> <p>Lastly, for the reading, they will be shown some vocabulary used in the text.</p> <p>While reading: The student will read a text about how to protect their personal information online.</p> <p>Then, they will have to fill in a <i>GIST summary</i> graphic organizer.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>Post-reading: Create a poster where you will give to some people that are not familiar with technologies, write the best advice to create a secure password.</p> | <p>-Küçüköglü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) - Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
| Lesson 3. Cyber ethics. | By the end of the lesson the student will be able to identify causes and | Future with will (for predictions) | Netiquette | Reading Writing to learn | Pre-reading: Guessing from sentences. The students will be given three | Aprendizaje significativo: -Ausubel (1983) -Ausubel (2000) -Ussa (2011) |

| | | | | | | |
|--|-----------------------|--|--|--|--|--|
| | effects of an action. | | | | <p>sentences from the text, they will make predictions about the content of the text. After reading they will state if their predictions were accurate or not.</p> <p>While reading: The student will find a text presenting some suggestions about how to be polite on internet interaction, then they will be asked to fill a graphic organizer identifying the causes or effects of netiquette.</p> <p>The grammar content of the lesson will be presented here.</p> <p>Post-reading: The student will be presented with 2 situations in which online ethics is the issue. They will have to predict what could happen.</p> | <p>Marco para la consecución de tareas de lectura: -Willis (1996)</p> <p>Lectura: -Makee (2012)</p> <p>Estrategias de lectura: -Küçüköglü (2012) -Lopera (2012) -Adler (2001)</p> <p>Organizadores gráficos: -Jiang & Grabe (2007) -Egan (1999) - Munayco(2018)</p> <p>Tarea comunicativa: -Estaire (2009)</p> |
|--|-----------------------|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>Situation 1: Pedro uploaded a photo to his facebook page, but someone, that he doesn't know, commented something very rude about his physical appearance.</p> <p>Situation 2: Andrea has to write a paper for her class but she is too lazy, so she searches the topic on google and presents a document from another person as if it was hers.</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Anexo 5. Cuestionario análisis de necesidades

CUESTIONARIO PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES

Se ha diseñado el siguiente cuestionario, que se realizará en línea, dirigido a los tres grupos de jóvenes y adolescentes identificados en la unidad de análisis de este proyecto de investigación. El cuestionario cuenta con una ramificación (señalada al frente de las preguntas) que permitirá que cada participante, según sea su situación frente a las capacitaciones (ya las ha tomado, las está tomando, y no las ha tomado, pero está interesado) responda el cuestionario de acuerdo con su experiencia.

El cuestionario se enviará mediante el siguiente link de formularios de Microsoft, asociado a nuestras cuentas de la Pontificia Universidad Javeriana:

Cuestionario Análisis de necesidades

Querido(a) participante:

Este proyecto de investigación tiene como objetivo diseñar una cartilla digital para la enseñanza de inglés con propósitos específicos enfocada en las tecnologías. Con el fin de diseñar un material que se adecúe a sus necesidades específicas, hemos diseñado el siguiente cuestionario, cuyo propósito es conocer sus experiencias, expectativas y motivaciones con respecto a los procesos de alfabetización digital, programación y principalmente el aprendizaje del inglés. Responder este cuestionario le tomará aproximadamente 30 minutos.

La participación en este estudio es completamente voluntaria y responder este cuestionario tampoco representará ningún riesgo para usted y no se le pedirá información personal sensible. Sus respuestas serán usadas de manera anónima y con fines académicos. Igualmente, tenga en cuenta que puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto genere ningún tipo de repercusión. Por último, tenga presente que los resultados de esta investigación pueden ser divulgados y expuestos en el documento final de este proyecto de investigación u otras publicaciones relacionadas de carácter académico sin que su nombre aparezca en ningún documento.

Al hacer *click* en el botón de **Acepto** declara que ha entendido toda la información expuesta anteriormente y que está de acuerdo con el uso de la información que nos proporcione.

Preguntas:

1. ¿Acepta?
 - a. Acepto (**Diríjase a la pregunta N°2**)
 - b. No acepto (**Diríjase al fin del formulario**)

2. Con respecto a las capacitaciones en alfabetización digital o programación:
 - a. He participado previamente (**Diríjase a la pregunta N°3**)
 - b. Estoy participando actualmente (**Diríjase a la pregunta N°15**)

- c. No he participado, pero estoy interesado(a) (**Diríjase a la pregunta N°27**)
 - d. No he participado y no estoy interesado(a) (**Diríjase a la pregunta N°35**)
3. Considera usted que después de las capacitaciones en alfabetización digital o programación ¿Sus conocimientos con respecto al tema:
 - a. mejoraron notablemente?
 - b. mejoraron?
 - c. no han tenido cambios?
 4. Por favor, a continuación, haga un breve listado de lo que recuerde que aprendió en las capacitaciones (si su respuesta fue "no evidenció un cambio" puede responder N/A)
 5. Califique la calidad de las herramientas tecnológicas (computador, internet) con las que usted contó durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a la mejor calidad.
 6. Califique la calidad de los materiales y programa del curso (guías de aprendizaje, contenidos, recursos de programación) con los que usted contó durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a la mejor calidad.
 7. Califique la calidad de las actividades que los multiplicadores o tutores realizaron (innovación, uso de ejemplos, claridad de explicaciones) durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a la mejor calidad.
 8. Si quiere agregar algún comentario frente a las herramientas, materiales y actividades usadas y realizadas durante las capacitaciones puede hacerlo en el siguiente espacio.
 9. ¿Cómo fue su experiencia con la persona que acompañó el proceso de capacitación (profesor, tutor, guía)? ¿Qué le gustó? ¿Qué pudo haber sido mejor?
 10. ¿Ha hecho usted parte de algún proceso de enseñanza del idioma inglés previamente? ¿Cuál? (si no ha hecho parte puede responder N/A)
 11. Califique qué tan útil cree usted que hubiera sido tener conocimientos previos o una instrucción en el idioma inglés durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a muy útil.
 12. Califique qué tan importante cree usted que sería aprender el idioma inglés, siendo 5 muy importante.
 13. Justifique su respuesta anterior
 14. ¿Le gustaría ser parte de un proceso de aprendizaje que integre el idioma inglés y las tecnologías?
 - a. Si
 - b. No

15. Espera usted que al finalizar las capacitaciones en alfabetización digital/programación ¿Sus conocimientos con respecto al tema
 - a. mejoren notablemente?
 - b. mejoren?
 - c. no tengan cambios?
16. Por favor a continuación haga un breve listado de lo que ha aprendido en las capacitaciones (si su respuesta fue "no evidencie ningún cambio" responder N/A)
17. Califique la calidad de las herramientas tecnológicas (computador, internet) con las que usted ha contado durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a la mejor calidad.
18. Califique la calidad de los materiales y programa del curso (guías de aprendizaje, contenidos, recursos de programación) con los que usted ha contado durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a la mejor calidad.
19. Califique la calidad de las actividades que los multiplicadores o tutores han realizado (innovación, uso de ejemplos, claridad de explicaciones) durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a la mejor calidad.
20. Si quiere agregar algún comentario frente a las herramientas, materiales y actividades que se han usado y realizado durante las capacitaciones puede hacerlo en el siguiente espacio.
21. ¿Cómo ha sido su experiencia con la persona que acompaña el proceso de capacitación (profesor, tutor, guía)? ¿Qué le ha gustado? ¿Qué podría ser mejor?
22. ¿Ha hecho usted parte de algún proceso de enseñanza del idioma inglés previamente? ¿Cuál? (si no ha hecho parte puede responder N/A)
23. Califique qué tan útil cree usted que sería tener conocimientos previos o una instrucción en el idioma inglés durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a muy útil.
24. Califique qué tan importante cree usted que sería aprender el idioma inglés, siendo 5 muy importante.
25. Justifique su respuesta anterior.
26. ¿Le gustaría ser parte de un proceso de aprendizaje que integre el idioma inglés y las tecnologías?
 - a. Sí (**Diríjase al fin del formulario**)
 - b. No (**Diríjase al fin del formulario**)
27. ¿Por qué le gustaría recibir capacitaciones en alfabetización digital o programación?
28. Califique qué tan importante para usted sería aprender de alfabetización digital o programación, donde 5 es muy importante.

29. Por favor, a continuación, haga un breve listado de lo que esperaría aprender en las capacitaciones.
30. ¿Ha hecho usted parte de algún proceso de enseñanza del idioma inglés previamente?
¿Cuál? (si no ha hecho parte puede responder N/A)
31. Califique qué tan útil cree usted que sería tener conocimientos previos o una instrucción en el idioma inglés durante las capacitaciones, donde 5 se refiere a muy útil.
32. Califique qué tan importante cree usted que sería aprender el idioma inglés, siendo 5 muy importante.
33. Justifique su respuesta anterior.
34. ¿Le gustaría ser parte de un proceso de aprendizaje que integre el idioma inglés y las tecnologías?
- a. Si (**Diríjase al final del formulario**)
 - b. No (**Diríjase al fin del formulario**)
35. ¿Por qué no le gustaría recibir capacitaciones en alfabetización digital/programación?

Anexo 6. Consentimiento para padres o tutores



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Comunicación
y Lenguaje
Docentes

| | | |
|---|-----------|---------------|
| CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O TUTORES EN LA INVESTIGACIÓN | | 24/10//2020 |
| | Versión 1 | Página 1 de 1 |

Este documento tiene el objetivo de dar a conocer los propósitos y procedimientos del proceso de una investigación formativa a cargo de los investigadores Daniel Felipe Rojas Arroyo y Carol Natalia Piñeros Garzón, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y miembros del Semillero de Investigación Lenguajes, Discursos y Prácticas Educativas, de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.

El propósito de este proyecto es diseñar una cartilla digital dirigida a la enseñanza de inglés con propósitos específicos enfocada en las tecnologías. Se espera que los participantes contesten una encuesta en línea en la que se les preguntará sobre sus experiencias o expectativas frente a las capacitaciones en programación y el aprendizaje del inglés. Responder este cuestionario no representará ningún riesgo para el menor y la participación en este estudio es completamente voluntaria y anónima, por lo que no se les pedirá información personal o familiar. De igual forma, esta información será destruida en el plazo de 2 años posterior a la finalización del proyecto de investigación. En el momento en que el responsable del menor, o el menor de edad mismo, quiera retirarse del estudio, lo puede hacer sin que esto genere ningún tipo de consecuencia.

La información que obtengamos en este cuestionario virtual se utilizará únicamente con fines académicos y es posible que algunas respuestas anónimas sean publicadas en el documento final de este proyecto de investigación o en un artículo posterior.

Si usted llega a necesitar más información sobre este proceso de investigación puede contactarnos en cualquier momento por los siguientes medios:

Investigadores:

- Daniel Felipe Rojas Arroyo: da-rojas@javeriana.edu.co
- Carol Natalia Piñeros Garzón: carol.pineros@javeriana.edu.co

Tutora del semillero de investigación Lenguajes, Discursos y Prácticas educativas:

- Magda Rodríguez Uribe: rodriguez.magda@javeriana.edu.co

Tel. 3208320 Ext.4618

De antemano agradecemos su colaboración.

Después de haber leído esta información yo _____ mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ entiendo que la participación de mi hijo o del menor de edad es completamente voluntaria, que los datos serán tratados de forma anónima, que no tiene ningún riesgo y que puede suspender su participación en cualquier momento sin ningún efecto.

En constancia firmo y acepto la participación de mi hijo o del menor de edad en este estudio.

Firma del Responsable

Fecha (dd/mm/aa)

Anexo 7. Consentimiento para jóvenes y adolescentes



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Comunicación
y Lenguaje
Discursos

**CONSENTIMIENTO
INFORMADO PARA
JÓVENES EN LA
INVESTIGACIÓN**

24/10//2020

Versión 1

Página 1 de 1

Este documento tiene el objetivo de dar a conocer los propósitos y procedimientos del proceso de una investigación formativa a cargo de los investigadores Daniel Felipe Rojas Arroyo y Carol Natalia Piñeros Garzón, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y miembros del Semillero de Investigación Lenguajes, Discursos y Prácticas Educativas, de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.

El propósito de este proyecto es diseñar una cartilla digital dirigida a la enseñanza de inglés con propósitos específicos enfocada en las tecnologías. Se espera que usted conteste una encuesta en línea en la que se le preguntará sobre sus experiencias o expectativas frente a las capacitaciones en programación y el aprendizaje del inglés. Responder este cuestionario no representará ningún riesgo para usted y la participación en este estudio es completamente voluntaria y anónima, por lo que no se le pedirá información personal o familiar. De igual forma, esta información será destruida en el plazo de 2 años posterior a la finalización del proyecto de investigación. En el momento en el que usted, quiera retirarse del estudio, lo puede hacer sin que esto genere ningún tipo de consecuencia.

La información que obtengamos en este cuestionario se utilizará únicamente con fines académicos y es posible que algunas respuestas anónimas sean publicadas en el documento final de este proyecto de investigación o en un artículo posterior.

Si usted llega a necesitar más información sobre este proceso de investigación puede contactarnos en cualquier momento por los siguientes medios:

Investigadores:

- Daniel Felipe Rojas Arroyo: da-rojas@javeriana.edu.co
- Carol Natalia Piñeros Garzón: carol.pineros@javeriana.edu.co

Tutora del semillero de investigación Lenguajes, Discursos y Prácticas educativas:

- Magda Rodríguez Uribe: rodriguez.magda@javeriana.edu.co
Tel. 3208320 Ext.4618

De antemano agradecemos su colaboración.

Después de haber leído esta información yo _____ entiendo que mi participación es completamente voluntaria, que mis datos serán tratados de forma anónima, que no tiene ningún riesgo y que puedo suspender mi participación en cualquier momento sin ningún efecto.

En constancia firmo y acepto mi participación en este estudio.

Firma del ~~jóven~~

Fecha (~~dd/mm/aa~~)

Anexo 8. Rejilla de evaluación del material para expertos

REJILLA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL

El proyecto de investigación ***IT ENGLISH: Diseño de una cartilla digital para el desarrollo de la habilidad de lectura de los jóvenes y adolescentes de un CAE del Sistema de Responsabilidad Penal del ICBF***; propone el diseño de una cartilla digital para la enseñanza de inglés a nivel básico (A1) abordado desde el inglés con propósitos específicos (IPE) centrado en el área de las tecnologías.

Este material pretende brindar herramientas para el aprendizaje del idioma inglés, específicamente en la habilidad de lectura, como lengua extranjera con la temática de las tecnologías a los adolescentes y jóvenes que se encuentran vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal (SRPA) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y privados de la libertad en el Centro de atención especializada (CAE) Belén en la ciudad de Bogotá. La cantidad total de jóvenes y adolescentes privados de la libertad en el CAE Belén era de 21 (todos del sexo masculino, de los cuales 10 eran universitarios, 2 eran bachilleres y 7 estaban entre ciclo 3 y ciclo 4). De estos 21 participantes solamente 1 había recibido capacitaciones previas en tecnologías, y los demás no habían participado en ningún proceso de formación en el tema. Sin embargo, según el análisis de necesidades, la mayoría mostró un interés evidente por hacer parte de un proceso de formación en inglés que integre la temática de las tecnologías.

Ahora, con esta rejilla se busca recoger las impresiones y experiencias de algunos de estos jóvenes a través de un análisis de necesidades y, con base en su análisis, diseñar una cartilla para la enseñanza de inglés a nivel básico con propósitos específicos. La cartilla se realizará mediante un enfoque comunicativo por tareas y pretende que los adolescentes y jóvenes en el CAE desarrollen habilidades de lectura en el idioma inglés. Para la consecución de la cartilla digital se combinarán las rutas metodológicas propuestas por Jolly y Bolitho (2011) y Bartolomé (1999) quienes proponen (1) una identificación del problema, seguido por (2) una exploración y descripción de necesidades, (3) la elaboración del guion pedagógico, (3) producción (digital) del material, (4) evaluación del mismo por expertos y, por último, (5) ajuste del material basado en la retroalimentación de los expertos.

Para la correcta consecución de esta fase de evaluación del material, se le brindará a usted la segunda unidad de la cartilla que contiene tres lecciones, además de una rejilla de evaluación diseñada siguiendo lo propuesto por Tomlinson (2003), quien plantea tres tipos de diseño de evaluación: evaluación previa, durante y después del uso del material. Para nuestro proyecto decidimos unificar la evaluación, durante y final, del material en la rejilla misma, evaluando su potencial como también los posibles impactos en el aprendizaje de la población.

Las rejillas fueron adaptadas y contextualizadas siguiendo los criterios de evaluación del Departamento de Educación de Massachusetts (2002), y los postulados de Tomlinson (2003).

Agradecemos su colaboración en la evaluación de este material, y le pedimos que por favor complete las siguientes rejillas eligiendo entre las posibles opciones teniendo en cuenta su nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto al enunciado. Siendo 5 totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 indeciso, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

Nombre del evaluador:

| Rejilla de evaluación cartilla digital <i>IT English</i> - Unidad 2 | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-------------|
| Criterios | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Comentarios |
| En cuanto a los contenidos, ... | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● el material corresponde a los estándares de la enseñanza del inglés. | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● el material hace uso de un nivel de lengua correspondiente al de los estudiantes según su contexto, a pesar de que exista vocabulario especializado que responde a los contenidos de IPE. | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● las actividades tratan la temática de tecnologías para lograr el aprendizaje de inglés. | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● los textos y actividades del material son auténticos y están adaptados en algunos casos. | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● el material promueve una relación de los conocimientos previos de los participantes, con los conocimientos a adquirir en la lengua. | | | | | | |
| En cuanto a la metodología, ... | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● se posiciona al estudiante como eje central del aprendizaje. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| ● se promueve el desarrollo de la autonomía del estudiante. | | | | | | |
| ● las instrucciones y actividades tienen un carácter secuencial y son claras. | | | | | | |
| ● las actividades propuestas en la cartilla son coherente con los objetivos establecidos en el proyecto. | | | | | | |
| ● las actividades se adecúan al perfil del estudiante. | | | | | | |
| ● los ejercicios son variados en cada unidad. | | | | | | |
| ● se usa, explícita y promueve el uso de estrategias de lectura. | | | | | | |
| ● las explicaciones de gramática son pertinentes. | | | | | | |
| En cuanto al diseño, ... | | | | | | |
| ● el material es atractivo. | | | | | | |
| ● la tipografía y los colores usados en la cartilla son consistentes y facilitan la lectura y la percepción del contenido e imágenes. | | | | | | |
| ● la navegación a lo largo del material es amigable y práctica. | | | | | | |
| ● El formato del material se adecua a cualquier tipo de dispositivo y/o sistema operativo. | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| En cuanto al impacto del material, ... | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> los contenidos y actividades seleccionados no llevan a una revictimización de los participantes. | | | | | | |

Adaptado de: Departamento de educación de Massachusetts (2003)

Ahora, nos gustaría que desde su perspectiva de experto usted contestara las siguientes preguntas pensando en los impactos que podría tener el material para el proceso de aprendizaje de inglés y tecnologías en esta población.

| Enunciado | Comentario |
|---|------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Considera que los contenidos del material son relevantes para que el estudiante logre cumplir con el objetivo de la investigación? | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Aportan las lecturas propuestas al aprendizaje del estudiante? | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aspectos del material le permiten a usted constatar que este aborda la promoción del aprendizaje autónomo en los estudiantes? | |

Adaptado de: Tomlinson (2003)

Anexo 9. Respuestas evaluación por expertos

| Pregunta | Respuesta a experto 1 | Comentarios | Respuesta a experto 2 | Comentarios |
|---|-----------------------|---|-----------------------|---|
| En cuanto a los contenidos, ... | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> el material corresponde a los estándares de la enseñanza del inglés. | 4 | Chicos, deben generar más práctica antes de hacer actividades evaluativas en las que los estudiantes tal vez todavía no cuenten con un conocimiento avanzado o ni siquiera básico para realizar los ejercicios. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> el material hace uso de un nivel de lengua correspondiente al de los estudiantes según su contexto, a pesar de que exista vocabulario especializado que responde a los contenidos de IPE. | 2 | Creo que deben ajustarlo más. En Cambridge YLE pueden encontrar la info para mejorar esta parte https://www.cambridgeenglish.org/images/153612-yle-handbook-for-teachers.pdf | 3 | Estoy de acuerdo en cuanto a los textos de lectura. Sin embargo, creo que las instrucciones y explicaciones sí están en un nivel mayor a A1. ¿Consideraron en algún momento hacer estas partes en español? Eso reduciría bastante el filtro afectivo. |
| <ul style="list-style-type: none"> las actividades tratan la temática de tecnologías para lograr el aprendizaje de inglés. | 5 | Bien | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> los textos y actividades del material son auténticos y están adaptados en algunos casos. | 5 | Creo que son apropiados. Pero tengan cuidado con language use. Y asegúrense de que el vocab y las estructuras no sean muy avanzados. | 5 | Con el video de la historia del internet, por ejemplo, podrían darles tips a los estudiantes que les ayude a tener mejor comprensión. O al menos, que les prepare para que no se bloqueen de entrada al no entender mayor cosa. |
| <ul style="list-style-type: none"> el material promueve una relación de los conocimientos previos de los participantes, con los conocimientos a adquirir en la lengua. | 2 | Tal vez en relación con conocimientos de tecnología, pero no de cómo extraer este tipo de información para llenar tablas en ejercicios de lectura. Se necesita más práctica, creo. | 4 | |

| En cuanto a la metodología, ... | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● se posiciona al estudiante como eje central del aprendizaje. | 4 | Definitivamente. Aunque deben ser más claros y simples en las instrucciones y dar más apoyo en explicaciones y ejemplos para que puedan realizar las actividades por sí mismos. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● se promueve el desarrollo de la autonomía del estudiante. | 4 | Sí, pero deben ser más claros y simples en las instrucciones y dar más apoyo en explicaciones y ejemplos para que puedan realizar las actividades por sí mismos. | 3 | Me parece que se debería hacer más cercana esas explicaciones o tips que les dan. Una forma de hacerlo, por ejemplo, es que fuera en español. También sería importante darles consejos para no recurrir a la traducción, por ejemplo, que les ayude a desarrollar estrategias de comprensión lectora. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● las instrucciones y actividades tienen un carácter secuencial y son claras. | 2 | Pueden ser más claras. De igual forma, creo que deben ser más secuenciales, de lo más simple a lo más complejo. En muchos casos, se pide que el estudiante haga algo sin haberlo ejemplificado, practicado o modelado suficientemente con anterioridad. | 4 | Sí, pero me pregunto cuán fácil les sea entenderlas por el nivel de lengua. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● las actividades propuestas en la cartilla son coherente con los objetivos establecidos en el proyecto. | 2 | Deben ajustarse al nivel de lengua que proponen. Creo que, en cuanto al enfoque por tareas, este no está muy presente. Igualmente, lo comunicativo no está muy presente. Hay mucho uso de traducción en lugar de promover un aprendizaje más eficaz de la lengua. A veces hay mucho enfoque en la gramática en el tipo de ejercicios que se proponen. | 5 | |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● las actividades se adecúan al perfil del estudiante. | 4 | Sí, pero deben ajustarse al nivel de lengua que proponen. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● los ejercicios son variados en cada unidad. | 5 | Muy bien. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● se usa, explícita y promueve el uso de estrategias de lectura. | 3 | Deben ser más explícitos para poder identificar información específica y general, así como información importante y no relevante para poder llenar las tablas. | 3 | Me parece que se quedan cortos acá. Debería hacerse un paso a paso más comprensible para ellos. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● las explicaciones de gramática son pertinentes. | 4 | Sí, pero sugiero que sean más contextualizadas. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● En cuanto al diseño, ... | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● el material es atractivo. | 4 | Sí, aunque el tamaño de las fuentes debe ser más grande. Las imágenes deben ser más grandes. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● la tipografía y los colores usados en la cartilla son consistentes y facilitan la lectura y la percepción del contenido e imágenes. | 3 | El tamaño de las fuentes debe ser más grande. | 5 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● la navegación a lo largo del material es amigable y práctica. | 4 | Sí. Aunque al intentar regresar de las actividades al documento principal siempre regradaba a la primera página. Seguramente en la página será mejor la navegación. Si encuentran comentarios en el documento principal sobre la necesidad de incluir las respuestas es porque primero revisé el material sin ver este documento y luego sí pude ingresar a las actividades propuestas y a las respuestas. | 5 | Es recomendable asegurarse de que los vínculos realmente funcionen. En mi caso, las caritas tristes no funcionaron, igual que las explicaciones extra de gramática de la primera lección. |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> El formato del material se adecua a cualquier tipo de dispositivo y/o sistema operativo. | 4 | No sé. Me imagino que sí. Aunque los gráficos y las fuentes deben ser más grandes. | N/A | Eso se espera. Ahora, no puedo afirmarlo, pues solamente tuve acceso desde un computador. |
| <ul style="list-style-type: none"> En cuanto al impacto del material, ... | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> los contenidos y actividades seleccionados no llevan a una revictimización de los participantes. | 5 | Creo que no. De todas formas, tengan en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes. | N/A | |
| Preguntas adicionales | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Considera que los contenidos del material son relevantes para que el estudiante logre cumplir con el objetivo de la investigación? | <p>Son relevantes, pero creo que podrían ir más enfocados/encaminados también al contexto de los participantes en relación con lo social y lo cultural. La parte de las tecnologías es chévere, pero también debería llevarlos a ellos a identificarse con el material que están viendo. Y, desde mi perspectiva, este material puede ser usado por cualquier persona que quiera aprender inglés, no necesariamente alguien del contexto de la población meta. Por eso les hice algunos comentarios en cuanto a esto en el archivo de PDF.</p> | | <p>Sí. Creo que le ayuda a aprender vocabulario relacionado con tecnología y uso del computador, así como a conocer aspectos relacionados con ellos, como el caso de la historia del internet.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Aportan las lecturas propuestas al aprendizaje del estudiante? | <p>Creo que sí. Pero deben estar más enfocadas en el nivel y generar algún tipo de identificación por parte de los estudiantes. ¿Ustedes aplicaron un análisis de necesidades para identificar si a los participantes les interesa este tema? Asumo que sí, pero incluyan aspectos más socioculturales que les puedan ayudar a identificarse con ellos.</p> | | <p>Sí, por la misma razón que el comentario anterior.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aspectos del material le permiten a usted constatar que este aborda la promoción del aprendizaje autónomo en los estudiantes? | <p>El tipo de actividades, en general, busca que el estudiante se desenvuelva por sí mismo. Sin embargo, deben tener en cuenta que las explicaciones, ejemplos y textos modelo deben ser explícitos y simples, así como estar organizados en una secuencia de lo sencillo a lo complejo. Traten de que el aprendizaje sea más natural y comunicativo y no tan enfocado en la</p> | | <p>Hay consejos, hay una autoevaluación, hay explicaciones adicionales, hay claves de respuestas. Sin embargo, me parece que se podría ser más generoso en los consejos para ayudar a desarrollar estrategias de comprensión de lectura, por ejemplo. También, teniendo en cuenta que es nivel A1, presentar las instrucciones y los consejos o explicaciones extra, podrían ayudar al estudiante a sentirse menos</p> | |

| | | |
|--|--|------------|
| | traducción y en la gramática. Busquen que lo que aprenden aquí sea lo suficientemente significativo para que se puedan identificar con el conocimiento y les sea de utilidad en otros contextos. | frustrado. |
|--|--|------------|