

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“MÓDULO CURRICULAR PARA FORTALECER DESTREZAS DE HABLA Y
ESCUCHA EN EL IDIOMA INGLÉS POR MEDIO DE LAS TIC”.**

Trabajo Final de Investigación Aplicada, sometido a la consideración de la
Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular,
para optar al grado y título de Maestría Profesional en Planificación Curricular

SULLY ANDREA SOLÓRZANO NARANJO

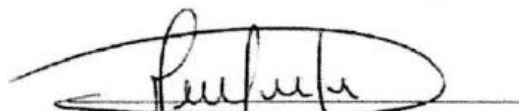
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica
Sede de Occidente

2020

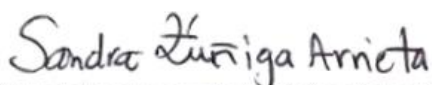
“Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado de Maestría Profesional en Planificación Curricular”.



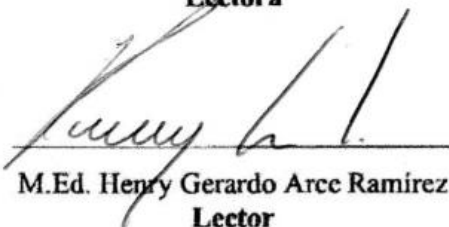
Dr. Walter Salazar Rojas
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Milagro Piñeiro Ruiz
Profesora Guía



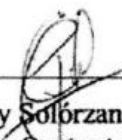
M.Ed. Sandra Zúñiga Arrieta
Lectora



M.Ed. Henry Gerardo Arce Ramirez
Lector



Dra. Annia Espelata Sibaja
Directora del Programa de Estudios
de Posgrado en Planificación Curricular



Sully Solórzano Naranjo
Sustentante

Dedicatoria

Este trabajo de investigación aplicada está dedicada a mi esposo, Luis Miguel, quien me ha acompañado en todo este proceso, por su paciencia y apoyo incondicional. Le dedico este trabajo por ser estar conmigo en los momentos difíciles y de alegría, fue en sus brazos donde encontraba la calma e inspiración. También quiero dedicarles este proyecto a mis padres, Noemy y Miguel por creer en mí y motivarme para salir adelante. Ellos siempre han estado a mi lado, escuchando y siendo comprensibles en mi proceso educativo. Además, le quiero dedicar esto a mi sobrino Mateo por ser esa luz incansable de felicidad que me sacaba de la rutina para volver a las cosas simples de la vida.

La maestría y el aprendizaje que he alcanzado iniciaron como una exploración del campo, pero resultó ser muy enriquecedora en muchos aspectos. Aprendí de mis compañeros, profesores y la academia. Todas estas experiencias me han ayudado a crecer como persona y profesional. A mis compañeros y profesores también les dedico este proyecto, por la gran amistad y acompañamiento, porque aún en los momentos donde el estrés era palpable, tuvimos momentos para compartir y divertirnos.

A todo ustedes, les dedico este trabajo.

Sully Solórzano Naranjo

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi tutora de tesis Milagro Piñeiro por sus múltiples consejos, dedicación, paciencia y guía en todo este proceso. Por el tiempo que dedicó a en la lectura y corrección de este trabajo. Además de su aporte valioso en materia de contenido. Gracias por aclarar mis dudas y dedicar tiempo para atenderme aun cuando fue en extra-horario. Le agradezco mucho como tutora y como persona, porque su trato siempre fue muy humano y comprensible.

Agradezco grandemente a mi esposo, por ser comprensible cuando no pude dedicarle el tiempo que debía a nuestra relación. Por ayudarme con el hogar y la familia cuando la carga se hizo difícil de llevar y por aguantar mis angustias. Lo amo mucho por estar a mi lado y ser esa mano que necesitaba para seguir adelante.

Agradezco también a mi familia, por apoyarme en todo momento y comprender que los momentos que no pude compartir fueron por el trabajo que debía realizar. Gracias por estar para mí y acomodarse a mis momentos libres.

Agradezco además a la institución que me recibió para realizar este proyecto. Es gracias a que ustedes abrieron sus puertas que este trabajo se hizo una realidad. A los docentes, administrativos y estudiantes que con gran disposición participaron. Su anuencia resultó de mucho valor para mí y para la conclusión de este trabajo final de graduación.

Finalmente, quiero agradecer a mis lectores Sandra y Henry, por trabajar en este proyecto y brindar información que ayudará a que fuese válido. Gracias por dedicarle a este trabajo su tiempo.

Sully Solórzano Naranjo

Lista de contenido

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Lista de figuras	viii
Lista de tablas	ix
Abreviaturas.....	x
Resumen	xi
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema y su justificación	1
1.2 Antecedentes.....	8
1.3 Objetivo general.....	16
1.4 Objetivos específicos	16
1.5 Preguntas de investigación.....	17
1.6 Marco contextual	17
1.6.1 Marco normativo	25
REFERENTE CONCEPTUAL	36
2.1 Componentes del diseño curricular.....	36
2.1.1 Conceptualización de currículo.....	36
2.1.2 Gestión curricular.....	38
2.1.3 Tipo de currículo	42
2.1.4 Nivel curricular de la propuesta	43
2.1.5 Enfoque curricular.....	45
2.1.6 Fundamentos curriculares	49
2.1.7 Principios curriculares.....	58
2.1.8 Diseño curricular modular.....	61
2.2 Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	66
2.2.1 Dispositivos y software	71
2.2.2 Métodos y técnicas para el logro.....	74
2.2.3 Mediación pedagógica.....	77
2.3 Aspectos disciplinares.....	81
2.3.1 Conceptualización de la enseñanza del inglés.....	81
2.3.2 Características de la enseñanza de idiomas.....	83
METODOLOGÍA.....	93

3.1	Tipo de investigación.....	93
3.1.1	Investigación aplicada	93
3.1.2	Enfoque cualitativo.....	95
3.1.3	Método fenomenológico.....	97
3.2	Rol del investigador	101
3.3	Procedimientos de recolección de datos	102
3.3.1	Selección de los sujetos participantes	102
3.3.2	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	105
3.4	Análisis de la información	111
3.5	Estrategias para validar datos.....	118
3.6	Consideraciones éticas.....	120
3.6.1	Negociación de entrada y salida.....	121
ANÁLISIS DE DATOS		122
4.1	Modelo educativo.....	123
4.1.1	Currículo oficial	123
4.1.2	Unidades didácticas.....	135
4.1.3	Perfil de salida.....	144
4.2	Tecnologías de la información y comunicación	151
4.2.1	Método ecléctico	151
4.2.2	Tecnologías de la información y comunicación.....	155
4.3	Competencias lingüísticas.....	161
4.3.1	Habilidad del habla.....	162
4.3.2	Habilidad de escucha.....	170
4.4	Componentes curriculares.....	173
4.4.1	Fundamentos curriculares	173
4.4.2	Elementos curriculares	176
4.5	Validación del Módulo	185
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		194
5.1	Conclusiones.....	194
5.1.1	Describir el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San Agustín... 194	
5.1.2	Determinar el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés	195

5.1.3 Establecer el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés en estudiantes de sexto grado del colegio San Agustín.	196
5.1.4 Identificar los componentes del diseño curricular que responden a la necesidad de un módulo de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, para estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín.	197
5.1.5 Validar con expertos el módulo con unidades didácticas para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado, con el fin de realizar las mejoras pertinentes.	198
5.1.6 Conclusiones generales	199
PROPUESTA	204
Presentación.....	204
Enfoque curricular	206
Fundamentación.....	209
Metodología.....	213
¿Cómo utilizar la página web?	225
Perfil de salida del estudiante	227
Primera unidad didáctica	232
Sesión 1	233
Sesión 2.....	237
Segunda unidad didáctica	240
Tercera unidad didáctica.....	245
Cuarta unidad didáctica	250
Anexo 1.....	278
Consentimiento informado a docentes y administrativos	278
Anexo 2.....	282
Asentimiento informado a estudiantes.....	282
Anexo 3.....	284
Instrumento de evaluación de expertos con respecto a los instrumentos.....	284
Anexo 4.....	288
Guía de entrevista semiestructurada, para docentes y administrativos.....	288
Anexo 5.....	291
Guía de discusión de grupo focal de estudiantes	291
Anexo 6.....	294

Guía de discusión de grupo focal de docentes	294
Anexo 7.....	297
Bandas de acuerdo con el Marco Común Europeo	297

Lista de figuras

Figura 1.....	46
Figura 2.....	99
Figura 3.....	126
Figura 4.....	128
Figura 5.....	131
Figura 6.....	133
Figura 7.....	138
Figura 8.....	140
Figura 9.....	146
Figura 10.....	147
Figura 11.....	154
Figura 12.....	156
Figura 13.....	164
Figura 14.....	169
Figura 15.....	172
Figura 16.....	207
Figura 17.....	219
Figura 18.....	225
Figura 19.....	226

Lista de tablas

Tabla 1	99
Tabla 2	103
Tabla 3	104
Tabla 4	105
Tabla 5	109
Tabla 6	109
Tabla 7	112
Tabla 8	113
Tabla 9	124
Tabla 10	136
Tabla 11	142
Tabla 12	143
Tabla 13	145
Tabla 14	148
Tabla 15	150
Tabla 16	151
Tabla 17	157
Tabla 18	159
Tabla 19	160
Tabla 20	161
Tabla 21	166
Tabla 22	186
Tabla 23	188
Tabla 24	189
Tabla 25	191
Tabla 26	192
Tabla 27	214
Tabla 28	216
Tabla 29	217

Abreviaturas

Tecnologías de la información y Comunicación (TIC)

Ministerio de Educación Pública (MEP)

Método Comunicativo (MCI)

Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)

Marco Común Europeo de Referencias para Idiomas (MCER)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Costa Rica (CR)

Programa de Lenguas Extranjeras (PROLED)

Test of English for International Communication (TOEIC)

Gestión Sistémica de la Formación por Competencias (GesFOC)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Resumen

Este Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC, se enmarca en el Trabajo Final de Investigación Aplicada para optar por el grado de Maestría Profesional en Planificación Curricular en la Universidad de Costa Rica. El diseño curricular surge a partir de las necesidades manifestadas por los docentes de inglés, de un colegio privado, de tener una guía curricular que los oriente en el proceso. Por ello, se aborda esta problemática desde la fenomenología, para comprender el modelo educativo institucional y los aspectos que debían ser abordados en la construcción del módulo.

En el trabajo se realizan entrevistas semiestructuradas y grupos focales a los estudiantes, docentes y administrativos de la institución, para realizar un análisis de contenido que contribuyan a sustentar aspectos esenciales en el módulo. Por lo que el objetivo general del estudio es elaborar un módulo educativo basado en las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en estudiantes de sexto grado en el Colegio Bilingüe San Agustín.

El análisis de la información permite crear cuatro unidades, donde se atienden, de manera novedosa, esos hallazgos a través de un Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo de la persona, integrando, por medio de un eclecticismo reflexivo, métodos para el aprendizaje de idiomas que cumplan con una banda B1 para el desarrollo de destrezas de habla y escucha, de acuerdo con al Marco Común Europeo, al repensar actividades que incluyeran las TIC de una manera dinámica y constructiva para el desarrollo de distintas habilidades en inglés que se complementan del módulo y de una página web.



Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Sully Andrea Solórzano Naranjo con cédula de identidad 1-1321-0237, en mi condición de autor del TFG titulado Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre Completo: Sully Andrea Solórzano Naranjo

Número de Carné: A55563 Número de cédula: 1-1321-0237

Correo Electrónico: zusona@gmail.com

Fecha: 6 de julio del 2020 Número de teléfono: 8859-5092

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Milagro Piñero Ruiz


FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema y su justificación

Esta propuesta curricular es una investigación aplicada que se ha construido, pensando en las necesidades expresadas por el personal docente del Departamento de inglés de un colegio bilingüe privado de la región de Occidente. Específicamente, los docentes manifiestan la importancia de contar con una propuesta curricular que guíe el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Además, existe la necesidad de innovar en el currículo; esto ha sido expresado en varias oportunidades por padres de familia y estudiantes de la institución. Evidencias de lo indicado, se encontraron en el diagnóstico realizado en la institución en el año 2018 previo a este estudio.

Los maestros del área han expresado en diferentes oportunidades la urgencia de desarrollar más la destreza oral de los estudiantes en el área del inglés, considerando elementos gramaticales y de vocabulario de los estudiantes para que estos puedan entablar un diálogo coherente y fluido en la lengua extranjera. La mayor problemática detectada está en la documentación curricular que existe en la institución, pues no es utilizada en la actualidad debido a que no se le han realizado cambios desde su creación en el año 2004 y dicha propuesta tampoco es pertinente a la necesidad expresada. Esto ha generado un conjunto de situaciones, a continuación, se describen:

Primero, los educadores cuentan con distintas visiones sobre el nivel de inglés y las competencias lingüísticas que los estudiantes deberían alcanzar al término de la educación primaria en la institución, por lo que no existe criterios que definan las habilidades de estos

hacia el desarrollo del idioma extranjero en la parte oral. Segundo, los estudiantes no cuentan con herramientas (materiales tales como software, guías o prácticas) acorde con lo que aprenden en las lecciones que le permitan practicar de manera autónoma o independiente sus habilidades orales en el idioma, pese a que la institución aboga por un currículo más humanista y de desarrollo humano. Tercero, la propuesta curricular existente no considera otras competencias lingüísticas que colaboren al desarrollo del nivel oral de inglés de los estudiantes ni el de una persona integral. Cuarto, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la institución ha perpetuado la enseñanza tradicional del idioma y no se ha integrado como una habilidad que tanto docentes y estudiantes deben implementar en su vida diaria. Finalmente, la ausencia de documentación curricular pertinencia a la realidad de la institución provoca invertir tiempo en la clarificación de procesos, estrategias y enfoques educativos hacia la mejora del nivel de inglés de los estudiantes, consecuentemente se hace necesario realizar constantes reuniones para marcar una ruta educativa que orienta esa meta.

La meta del Departamento de inglés, es desarrollar el nivel que actualmente poseen los estudiantes por lo que la propuesta curricular existente debe ser innovada considerando las necesidades de los estudiantes y sociedad.; no obstante, las situaciones descritas anteriormente acarrear consecuencias desfavorables, entre las que sobresalen: confusión con respecto al nivel que los estudiantes deben lograr en el aspecto oral de inglés; limitación con respecto al aprendizaje autónomo que permita a los estudiantes desarrollar su competencia lingüística; ignorar la existencia de otras competencias lingüísticas relacionadas con la expresión oral en inglés; y actividades tradicionales y poco creativas con el uso de las TIC.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación aplicada de tipo fenomenológica es elaborar un módulo que colabore en la innovación curricular basado en las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en estudiantes de sexto grado en el Colegio Bilingüe San Agustín. El módulo puede definirse como un bloque de unidades de aprendizaje que contienen varias unidades de competencias de manera globalizada, integrando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (Vargas, 2008). Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada y grupo focal.

Su relevancia radica en brindar una documentación curricular que oriente en el proceso de desarrollo de destrezas comunicativas orales del idioma inglés de los estudiantes desde la integralidad de la persona considerando instrumentos de gran demanda para la sociedad, como las TIC. Por ello, es importante un módulo que guíe al cuerpo docente de la institución educativa y contenga herramientas tipo software y hardware para que los estudiantes puedan tener un fácil acceso a estas, para el logro de ese objetivo.

La presente sección justifica la relevancia de realizar un Trabajo Final de Graduación en la temática seleccionada y se divide en los siguientes apartados: internacional, nacional, institucional y de la asignatura propiamente.

Dentro del marco internacional la enseñanza y aprendizaje de la lengua franca (ver páginas 93-94 para su definición) se ha extendido a los currículos de muchos países. De acuerdo con Samia (2015), existe una serie de factores que han convertido a ese idioma en dominante y de gran importancia:

1. Es el medio de comunicación escogido por personas de diferentes naciones y se ha convertido en el más utilizado.

2. Fuente de conocimiento al haber gran cantidad de investigaciones y documentos, tales como libros en ese idioma.
3. Herramienta valiosa que les permite a muchas personas, de diferentes disciplinas participar en actividades en el nivel nacional e internacional y de esta manera tener acceso a información.

Narshruddin (2015), justifica que es el idioma de la era global, ya que el número de hablantes aumenta cada año. Este último autor expone que la cantidad de hablantes de inglés alrededor del mundo, supera a la cantidad de hablantes que lo utilizan como lengua materna. Lo anterior motiva la reflexión acerca de la importancia de hablar, leer, escribir y comprender el inglés en un mundo globalizado. Pop y Sim (2013), apuntan sobre la importancia de estudiar un segundo idioma, pues trae consigo beneficios académicos, cognitivos y culturales. Bamford y Mizokawa (1991, citado en Pop y Sim, 2013), sugieren que los estudiantes que reciben instrucciones en esa lengua, son más creativos y mejores, al resolver problemas complejos, que aquellos quienes no han tenido esa experiencia. Estas justificantes son las que han servido de base para promover currículos a nivel internacional sobre la adquisición del inglés como idioma extranjero.

A nivel nacional, los gobiernos de turno en Costa Rica han realizado grandes esfuerzos por desarrollar el nivel del inglés de los estudiantes en la educación pública y privada y, de esta manera, promover valores y destrezas en los ciudadanos, para intensificar relaciones comerciales con otros países. La asignatura se declaró de interés nacional para mejorar la competencia de la nación en el sector productivo propiamente (decreto ejecutivo 34425-MEP-Comex, La Gaceta N°61, 2008). Pero, en un reciente informe diagnóstico del Programa de Estudios de Inglés en Costa Rica (Ministerios de Educación Pública, 2016) los resultados revelan que los estudiantes no están alcanzando su dominio después de 11 o 12

años de estudiar el idioma. El Estado reconoce la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la lengua franca con el fin de que los estudiantes se gradúen con una apropiación del idioma que promueva la comunicación y mejore las negociaciones del mercado internacional. De aquí la importancia de gestionar un desarrollo curricular que colabore en el aprendizaje de este. Sin embargo, las ideas propuestas no han sido suficientes para garantizar que el inglés alcance esos ideales en la nación.

Tal es el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el Colegio Bilingüe San Agustín, que da sus primeros pasos como un centro privado académico, pero debido a las demandas de la sociedad por tener personas con destrezas que les permitiera participar en el creciente mercado internacional, se tomó la decisión de adoptar una modalidad bilingüe. A partir de este acontecimiento, se gestó la primera propuesta curricular en el 2004, sin actualizaciones o modificaciones hasta la fecha.

Consciente de que la articulación de un documento representa una necesidad para orientar el devenir institucional y alcanzar los fines propuestos con respecto a la apropiación de la lengua extranjera, la investigadora considera oportuno contar con una propuesta curricular que oriente con respecto a estrategias, materiales y defina las competencias lingüísticas, a partir de la relevancia y practicidad por medio de la implementación de métodos, contenidos y evaluación como parte de un proceso formativo e integral.

Referente a la importancia del dominio de otros idiomas de parte de los estudiantes, el Estado de la Educación (2017), señala que “en la medida en que los estudiantes logren desarrollar al máximo su dominio de otros idiomas podrán no solo aprovechar mejor las oportunidades para tener la vida que desean, sino también mejorar la productividad y competitividad del país” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 166). Lo anterior justifica

la necesidad de nuevos planteamientos para el desarrollo del dominio de un segundo idioma por parte de los estudiantes; en este caso el inglés.

En cuanto al Ministerio de Educación Pública, este plantea en su Programa de Estudios de Inglés -Segundo Ciclo de la Educación General Básica, 2016, la importancia de que los docentes de inglés tengan conocimientos sobre las TIC e interés en el uso de estas en el aula. Es necesario mejorar los recursos disponibles para fomentar las TIC en el aprendizaje de una segunda lengua (Programa Estado de la Nación, 2017). Con el auge de las tecnologías y las aperturas de las fronteras digitales, hay una vasta cantidad de información disponible en el idioma inglés; también, la comunicación entre distintas regiones del mundo se ha agilizado.

Es momento de que esta trayectoria tecnológica vaya de la mano con el desarrollo del inglés, como lengua franca y así superar los niveles actuales para contrarrestar lo encontrado por la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. Indican que existen en la actualidad factores que influyen en la limitada utilización de tecnologías, entre los cuales se menciona: “Falta de una consistente política curricular relacionada con el uso de las TIC, como estrategia de mediación pedagógica” (Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, 2017, p. 33).

La propuesta curricular es vital en la orientación e integración de competencias lingüísticas y las TIC en las aulas y, debido a ese faltante, se ha encontrado una limitada implementación; esto demuestra la necesidad de contar con una propuesta que contraste esta realidad. Dentro de un paradigma por competencias, el saber ser, saber hacer y saber conocer, establece que docentes, en este caso del área de inglés, deben tener conocimientos e interés en el uso de las TIC, para poder usarlas en el aula y ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Las TIC básicas favorecen la implementación de unidades

didácticas en tanto se reconocen como herramientas que potencian el aprendizaje y apoyan la mediación (Programa Estado de la Nación, 2017).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010) publicó las metas educativas para el 2021, con el fin de mejorar la educación y otras áreas de interés. En este caso, Costa Rica, como estado miembro, se compromete a “mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar” (OEI, 2010, p. 152). Específicamente “mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos” (OEI, 2010, p. 152). Se utiliza, como indicador, el “porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales” (OEI, 2010, p. 152). Otro aspecto específico se relaciona con “ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (OEI, 2010, p. 152). Incrementa “la frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje” (OEI, 2010, p. 153); su finalidad es que para el 2021 los profesores y los estudiantes utilicen herramientas tecnológicas, como el computador, de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje (OEI, 2010). La OEI contempla la mejora de la educación y su currículo, al considerar las destrezas básicas y fundamentales, además de su desarrollo, a través del computador.

Finalmente, resulta importante la creación de una propuesta fundamentada en que la enseñanza y aprendizaje del inglés, brinde la oportunidad a los estudiantes de desarrollar competencias lingüísticas que colaboran a la comunicación oral en una segunda lengua, pensando en las TIC como una opción para contribuir con el desarrollo de habilidades.

Esta propuesta surgió a partir de las investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional con respecto a la necesidad del desarrollo curricular para el dominio de un

segundo idioma, además de las experiencias vividas por parte de la investigadora en la institución educativa y contribuir a un aprendizaje que resulte alternativo, atractivo, motivador y participativo, en los procesos de adquisición del inglés.

Debido a las razones expuestas anteriormente, resulta relevante la construcción de una propuesta curricular para el desarrollo de la lengua franca por medio del uso de las tecnologías de la información y comunicación, a considerar el enfoque por competencias. Su relevancia radica en la necesidad de la sociedad y las personas de ser preparadas integralmente para la vida.

1.2 Antecedentes

Esta sección se dividirá en los siguientes apartados: currículos de inglés en el mundo, enfoque por competencias y el caso de Costa Rica.

En lo que respecta a los currículos de inglés en el mundo, distintos países han incluido el aprendizaje del idioma dentro de sus programas de estudio en el nivel de preescolar, primaria y secundaria. Lo anterior ha despertado la necesidad de investigar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de esta asignatura. Tal es el caso de países como Egipto, Colombia e Indonesia.

Shawer (2010), revela que el Ministerio de Educación de Egipto ha realizado esfuerzos para mejorar la formación en la lengua extranjera. Este es un estudio cualitativo que explora la innovación curricular propuesta por las autoridades educativas con respecto al Método Comunicativo (MCI), utilizado para la enseñanza del idioma inglés. El autor expone que los docentes no conocen los principios de MCI, aunque creen implementarlos y, aquellos que están familiarizados con ese, no saben cómo aplicarlo en las lecciones. Hacer uso del MCI en el aula, ha demostrado, en muchos contextos, que influye

positivamente en la motivación y el desarrollo de competencias lingüísticas, de acuerdo con el autor. Entre las conclusiones del estudio, el investigador destaca que el conocimiento del método y su utilización en los salones de clase resulta insuficiente para obtener resultados positivos en su aplicación. Alega el autor que los docentes deben contar con un entrenamiento profundo, de manera que exista conexión entre la teoría y la práctica. Un aporte final del autor profundiza sobre la necesidad de investigar con respecto a la labor del profesor, sus conocimientos y su práctica, así como la calidad de preparación que recibe y las oportunidades de desarrollo profesional, junto con su mediación pedagógica.

Ordoñez (2011), nos refiere al caso de una institución en Colombia que desarrolla un modelo bilingüe, su impacto y efecto en lograr en los estudiantes mejores habilidades lingüísticas en el inglés. En lo que respecta a este estudio, se empleó el método cualitativo para explorar el efecto del currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio de un tipo de investigación acción que iba ejecutando cambios conforme progresaba el estudio. Ordoñez (2011) encontró resultados muy positivos en cuanto a las modificaciones implementadas y sus resultados en el dominio comunicativo del inglés por parte de los estudiantes. Se argumentó que cualquier centro educativo interesado en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, debía estimular la experiencia y el apoyo al trabajo docente y evaluar el nuevo plan curricular. Por su parte, señaló la necesidad de integrar a futuros estudios el uso del internet como un elemento más de la educación.

Iskandar (2014), desarrolló un estudio mixto a nivel de doctorado para explorar la práctica del inglés en Indonesia, la comprensión y actitudes de los profesores hacia este y cómo su ejecución en un contexto local influye el programa dentro del aula. Entre las recomendaciones publicadas en la investigación, se destaca el análisis del currículo para revelar la complejidad de desarrollarlo y tomar decisiones para apoyar a los profesores en el

aula. Segundo, indagar el estatus del idioma dentro de un ambiente local en escuelas primarias y su impacto en la enseñanza.

En síntesis, las investigaciones realizadas en Egipto, Colombia e Indonesia sobre programas de estudio del idioma hicieron necesario efectuar más estudios sobre la aplicación curricular enfocada en el docente, su percepción de la lengua franca, los conocimientos sobre métodos, el desarrollo e integración de tecnologías, análisis de contenidos, orientación, actualización y apoyo del programa educativo durante la implementación áulica, en tanto los tres autores destacan la influencia de estos elementos en la motivación y dominio comunicativo en docentes y educandos.

Los sistemas educativos a nivel global utilizan variedad de enfoques para las distintas asignaturas. Dentro de la variedad de programas para el aprendizaje y la enseñanza del inglés se encuentra: El enfoque por competencias, que ha sido de escrutinio para comprobar sus resultados en educación primaria y secundaria. Entre los países, tanto de Oriente como Occidente, que se explora dicho enfoque se encuentran: Vietnam, Algeria, Malasia, Estados Unidos, Corea, El Salvador y Panamá.

Anh y Thanh (2014), llevaron a cabo en Vietnam un estudio de revisión de literatura sobre destrezas y el aprendizaje del inglés, para ello elaboraron instrumentos basados en el Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas. El objetivo fue demostrar el efecto de la evaluación por competencias para ajustarse a la enseñanza y aprendizaje de la destreza de escucha en el idioma inglés. Para lograrlo aplicaron una prueba a 282 estudiantes por medio de la teoría de respuesta al ítem. La investigación demostró que el uso de tecnología para medir la escucha es posible y viable. Un hallazgo importante en este estudio fue la necesidad de cambiar los métodos de aprendizaje del idioma, ya que se justificó en el

estudio que los docentes debían conocer la capacidad de sus educandos para adaptarse a ellos.

En Algeria, se demostró, mediante un estudio, que las clases de idiomas eran un buen terreno para la implementación del enfoque socio constructivista, que garantizaba una exitosa enseñanza. De acuerdo con Chahrazed (2017), la clave es un buen entrenamiento a los profesionales en educación para que brinden oportunidades a los alumnos de colaborar y crear zonas de desarrollo próximo ¹ donde puedan compartir y generar conocimiento. Se indicó que los educadores necesitaban un nuevo tipo de preparación en habilidades multimodales para tomar ventaja de los diferentes usos del aula. Estos docentes, con conocimientos previos en el tema, crearon interacciones positivas en los estudiantes para desempeñar diferentes roles interactivos y de negociación que incentivaran su compromiso en aprender. Como resultado, el entrenamiento en aprendizaje por competencias lingüísticas logró un mejor entendimiento de los principios del enfoque. En cuanto a su efecto en los estudiantes, ya que podían compartir información y analizar sus propios puntos de vista. A la vez, revisaban conceptos a la luz de ideas conflictivas, al crear una zona de desarrollo próximo donde el proceso de construcción estuvo respaldado por la disponibilidad de herramientas orales y escritas, el desarrollo de conocimiento mediado por el tutor y la variedad de tareas.

Sulaiman, Sulaiman, y Abdul Rahim (2017), investigaron el cambio curricular realizado en la asignatura de inglés, llamado KSSR, en Malasia. El estudio tuvo un enfoque centrado en el estudiante y se fundamentó en el desarrollo de competencias para su aprendizaje. Se indagó sobre la percepción de los docentes en la aplicación del nuevo

¹ Zona de desarrollo próximo entendida como la potencialidad de aprendizaje que posee en un individuo al relacionarse con otros de diferentes potencialidades y desarrollar sus capacidades en el proceso. (Gómez y Calderón, 2018).

currículo educativo. Los resultados revelaron que los educadores percibieron un incremento en la participación, las destrezas resultaron integrales; esto ocasionó en los estudiantes una base más firme durante el aprendizaje del idioma.

En el año 2014, en Estados Unidos, se realizaron tres estudios piloto en diferentes escuelas, con jóvenes entre 12 y 16 años. Se puso a prueba el enfoque por competencias, a través de la tecnología para desarrollar habilidades de lectura, escritura, matemática, habilidades afectivas y de resolución de problemas. Entre los resultados se encuentra la opinión de los participantes quienes apuntaron que: la escuela les enseñó habilidades necesarias para la vida, disfrutaron de su aprendizaje y clases. Los materiales utilizados para el proceso de aprendizaje estaban disponibles también fuera de las aulas, por lo que los estudiantes manifestaron que la herramienta fue muy útil. Se enfatizó en seis puntos importantes, así lo mencionan Steele, Lewis, Santibañez, Faxon-Mills, Rudnick, Stecher y Hamilton (2014):

- Los programas de educación por competencias deben evaluar en múltiples formas, ya sea a corto o largo plazo.
- En este tipo de sistema, el tiempo flexible para pruebas puede proveer mejores medidas de progreso que las evaluaciones anuales.
- En colaboración con desarrolladores tecnológicos, las escuelas deben negociar términos favorables y anticipar retos técnicos.
- Es necesario la colaboración entre sitios y fundadores quienes deben considerar la estructura y capacidad local.
- Se debe incrementar la autonomía estudiantil para que el compromiso de aprendizaje sea adquirido.

- Este sistema debe ser vigilante sobre la igualdad.

Otros países como Corea, El Salvador y Panamá adoptaron el enfoque por competencias en sus programas de estudios nacionales con el fin de que los estudiantes alcanzaran mejores niveles de fluidez del inglés.

En Corea, el Ministerio de Educación realizó esfuerzos para la implementación de un currículo basado en destrezas. Se sostuvieron discusiones entre docentes y estudiantes, al considerar el contexto y las habilidades esenciales; incluso se adoptaron ciertos lineamientos (Lee, 2014), debido a que aún existe confusión sobre la integración de estas con las áreas de estudio.

El Salvador, en su “Plan Nacional de Educación 2021”, precisa que: “Los saberes que articulan una competencia son: un saber o conocimiento, un saber hacer o procedimiento y un saber ser y convivir o conducta positiva, el para qué es el objetivo” (Ministerio de Educación, 2008, p. 7). Con respecto a la asignatura de inglés, las destrezas básicas están representadas por el área oral y escrita bajo un enfoque comunicativo que toma en cuenta expresiones lingüísticas y extralingüísticas. Se definen los componentes, el tipo de concreción que se llevará a cabo en cada uno, los niveles de decisión y las habilidades por asignaturas. Presenta un ordenamiento en el proceso educativo por desarrollar, pero aún no se han realizado evaluaciones al Plan.

Panamá también renovó el programa de estudios por medio del enfoque: “En donde el saber va más allá, habilita para poder enfrentar a este mundo en constante cambio, y forma para continuar con el aprendizaje a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación Pública, 2012, p. 24). Esto para responder a las nuevas demandas globales dentro de un proceso dinámico y cambiante. Entre los rasgos del perfil de egreso se consideran el uso de un segundo idioma para expresarse verbal, no verbal, y de manera escrita, como parte de la

habilidad comunicativa. El cambio se dio a partir del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). En el 2008 donde se demostró que un 70% de estudiantes de sexto no lograron un desempeño adecuado (Ministerio de Educación Pública, 2012, p. 19) y por lo cual resultaba vital realizar una actualización al currículo que respondiera a las demandas del mercado nacional e internacional.

El enfoque por competencias demuestra tener buena aceptación por parte del estudiantado, ya que disfrutaban más de las lecciones, al mismo tiempo que desarrollan habilidades como el pensamiento crítico y creativo; las herramientas tecnológicas están también disponibles para ser utilizadas por los discentes. En cuanto al uso para la enseñanza del inglés, se ha comprobado que la clave es tener entrenamiento previo para que el docente sea un guía y al mismo tiempo promueva espacios multimodales donde el aprendiente, en conjunto con demás compañeros, pueda trabajar en la construcción del conocimiento para conocer y ser (Kirkgöz, 2008); este enfoque brinda la oportunidad de un crecimiento integral en el ambiente educativo.

Estos resultados motivaron a que muchos de los sistemas educativos del mundo se encuentren hoy día desarrollando un programa educativo bajo este modelo; se destaca la necesidad de nuevas tendencias que permitan desarrollar aspectos, más allá de los intelectuales. Las habilidades son una respuesta a la necesidad de preparar a las personas, tanto en conocimientos como en las prácticas, para la resolución de problemas y habilidades para la vida.

Particularmente en Costa Rica, el idioma comenzó a integrarse en el currículo, debido a la necesidad de intensificar relaciones comerciales con países europeos. De acuerdo con datos del European Union External Action (2016), Costa Rica es el mayor exportador e importador de productos de la región centroamericana hacia la Unión Europea. Esto

comenzó a gestarse en la década de los años 30 y 40, cuando un nuevo acuerdo comercial con Estados Unidos asentó la importancia de la enseñanza de la lengua franca. Para “el 15 de mayo de 1944... se promulgó la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en las escuelas del país” (Marín, 2012, p. 9). Si bien es cierto, estas relaciones comerciales comenzaron en los años 30 y 40, hubo que esperar hasta la década de los 70 para la configuración de una planificación curricular en la enseñanza del inglés, ya que no existía un plan o guía que pudiese ser utilizada por los docentes, sino una serie de libros de textos basados en el Método “Audiolingual”, orientado a la repetición de patrones, memorización de diálogos y mímica. Además de la comprensión de lectura, enfocada en un “Método de traducción gramatical”, el programa fue eliminado por el mismo Ministerio de Educación Pública (MEP), entre 1978 y 1990 y en su lugar fue reemplazado por una guía con los libros y unidades por utilizar, pero sin objetivos ni evaluación (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005). Todo esto evidencia la dificultad en la construcción filosófica, psicológica, sociológica y antropológica que la propuesta de aprendizaje tuvo. Con el tiempo, el MEP comenzó a adoptar distintos enfoques como guías en sus planes de estudio y actualmente toman en cuenta la sugerencia dada por la comisión de la educación para el siglo XXI de la UNESCO que establece competencias globales tales como: aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer. Esto integra como concepción pedagógica el socio-constructivismo, holismo y pedagogía crítica, con el fin de cumplir con el desarrollo de habilidades para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera. De tal manera, como otros ejemplos del mundo, Costa Rica también comenzó a implementar en sus programas el desarrollo de destrezas a partir de 2017.

Fundamentado en lo indicado anteriormente, el enfoque por competencias lingüísticas demuestra ser una alternativa adecuada para preparar a las personas en habilidades para su crecimiento personal, social y cultural; este enfoque busca el desarrollo integral, tanto en el conocimiento como en la acción. Se considera que las prácticas tradicionalmente utilizadas en muchos países, incluyendo Costa Rica, demostraron ser poco efectivas para preparar a los estudiantes. Se motiva a los gobiernos de diferentes países a actualizar sus currículos, con el fin de lograr un perfil de egreso del estudiante que incluya el desarrollo de destrezas básicas.

1.3 Objetivo general

Elaborar un módulo educacional basado en las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en estudiantes de sexto grado en el Colegio Bilingüe San Agustín.

1.4 Objetivos específicos

- 1.4.1 Describir el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San Agustín.
- 1.4.2 Determinar el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés.
- 1.4.3 Establecer el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés en estudiantes de sexto grado del colegio San Agustín.
- 1.4.4 Identificar los componentes del diseño curricular que responden a la necesidad de un módulo de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, para estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín.

- 1.4.5 Diseñar un módulo educacional que contemple con unidades didácticas para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado, considerando el enfoque curricular por competencias.
- 1.4.6 Validar con expertos, el módulo con unidades didácticas para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado, con el fin de realizar las mejoras pertinentes.

1.5 Preguntas de investigación

- 1.5.1 ¿Cuál es el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San Agustín?
- 1.5.2 ¿Cuál es el uso de las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés?
- 1.5.3 ¿Cuál es el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha para estudiantes de sexto grado en el área del inglés, dentro de la institución?
- 1.5.4 ¿Cuáles son los componentes del diseño curricular que responden a la necesidad de un módulo de tecnologías de la información y comunicación, para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, para estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín?

1.6 Marco contextual

Uno de los cambios en Costa Rica (CR) a nivel curricular se da con la integración del inglés como una materia básica dentro del currículo oficial debido a dos razones principalmente. Primero, como respuesta al fortalecimiento de las exportaciones hacia el continente europeo, que promovió la necesidad de aprender un segundo idioma. Esto se puede ejemplificar en el desarrollo de las relaciones comerciales con la región

centroamericana. De acuerdo con datos obtenidos por el European Union External Action (2016), la suiza centroamericana maneja el porcentaje más bajo de importaciones intrarregionales de la zona, con tan solo un 5%. De hecho, fue el último Estado a nivel centroamericano en integrarse a la Unión Aduanera Centroamericana; esto demuestra su poco interés en desarrollar tratados de negocios con las patrias colindantes y/o cercanos. Esto se vuelve aún más claro en los datos del European Union External Action (2016), donde se muestra a CR como el mayor exportador e importador de productos de la región hacia la Unión Europea. De este modo, queda implícito que el país costarricense forja más relaciones comerciales con el continente europeo. Sin embargo, era necesario utilizar un idioma común para hacer efectiva estas relaciones y el inglés ha sido el empleado; consecuentemente, la educación costarricense se vería influenciada por este intercambio comercial.

Segundo, el país tenía una economía principalmente del agro, en la cual sus mayores negociaciones, desde principios del siglo XX, se realizaron con Europa y Estados Unidos, pero tenía un deseo de tecnificarse por medio de ciudadanos bilingües y con destrezas tecnológicas. Fue en la década de los años 30 y 40 cuando un nuevo acuerdo comercial con Estado Unidos asentó la importancia de la enseñanza del inglés. Según lo establece (Marín, 2012) “el 15 de mayo de 1944... se promulgó la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en las escuelas del país” (p. 9). Para entonces, Estados Unidos se convirtió en el principal comerciante de Costa Rica y con el cual distintos acuerdos políticos comenzaron a fortalecer las relaciones entre ambos países. Como parte del plan de continuar con dicha relación y facilitar este “intercambio” político y económico, se estableció la enseñanza del idioma inglés y se comenzó a dar intercambios de profesores entre ambos países para fortalecer el idioma y la escasez de profesores durante esa época (Marín, 2012, p. 9).

Antiguamente, CR tenía una gran población de agricultores que debía tecnificarse y educarse para que las relaciones internacionales fueran efectivas y se percibiera el ser costarricense como alguien culto y poseedor de conocimientos; es a lo que se apunta con la llamada exportación de “talento humano”. Podría considerarse que el Estado pretendía crear mano de obra capacitada, que hable inglés y, de esta manera, atraer inversión extranjera. Esto se evidencia cuando Leitón (2016), menciona que, pese a que, en el resto de Centroamérica, durante el año 2016, la inversión extranjera se redujo hasta un 9%, en Costa Rica aumentó un 1%; además, ocupó el segundo lugar en inversión extranjera de la región centroamericana. Se comprueba que el mecanismo de desarrollo impulsado por el Estado, hacia tecnificar los individuos del país, se hizo efectivo en cierta medida, pues el 80% de los empleos de zonas francas son ocupados por personas que estudiaron en colegios públicos y la mayoría de las exportaciones, hoy son de microestructuras electrónicas y equipo médico (Rossi, 2014); por lo tanto, el currículo que se fue construyendo. Desde inicios de siglo, se ha hecho efectivo en la actualidad al comprobar que Costa Rica pasó de una población agricultora a una más tecnificada.

En cuanto a la consolidación curricular del idioma, como parte de las materias básicas en educación, su desarrollo y establecimiento ha tenido dificultades. Pese a las relaciones comerciales que se comenzaron a gestar desde los años 30 y 40, hubo que esperar hasta la década de los 70 para la configuración de un plan curricular, que

... comprende una especie de guía que contiene objetivos, actividades y formas de evaluación para que el maestro lleve a cabo sus lecciones. Dicho plan no se apega a un texto específico, sino más bien menciona en su bibliografía varios textos que podrían ser utilizados por el docente (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005, p. 5).

Este tipo de currículo pone en duda la fiabilidad de su diseño, ya que, pese a que menciona los objetivos como tales, al citar el tipo de libros de texto, se refiere a un plan de trabajo. Además, los años que antecedieron a la construcción de este “Plan de Desarrollo Educativo” de 1972, no existió un programa o guía que pudiese ser utilizado por los educadores, sino una serie de libros. Este programa de estudio fue poco a poco eliminado por el MEP entre los años 70 y 90. En su lugar, se propuso una guía con los libros y unidades por utilizar, pero sin objetivos ni evaluación (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005, p. 5). Esto evidencia la dificultad en la construcción filosófica, psicológica, sociológica y antropológica del currículo. Campos y González (1985), en su *diagnóstico evaluativo de la enseñanza del inglés* se refirieron a la ausencia de una política definida con lineamientos para la planificación de la enseñanza del idioma, ya que esta no tomaba en cuenta las necesidades del estudiante. Además, los libros de textos se utilizaron como guías para los profesores en su planteamiento. Se destaca en estas guías las dudas que existían en la época con respecto al tipo de metodología para lograrlo. Se tenía claro que el fin era lograr una persona bilingüe, dado el desarrollo económico, político y social que se mencionó anteriormente; pero no existía un currículo claro que definiera los objetivos ni cómo se llevaría a la práctica.

Ante la necesidad de formular un programa que resultase efectivo para la enseñanza y aprendizaje del inglés, que aún, pese a los años de trabajo, no había obtenido resultados positivos en la práctica (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005, p. 5). El MEP, diseñó “un programa para integrar la enseñanza y aprendizaje del inglés en las escuelas públicas del país [...] Dicho programa queda bajo el nombre de Programa de Lenguas Extranjeras (PROLED)” (Navarro y Piñeiro, 2010, p. 3).

Con la creación de PROLED en el año 1997 se “elaboraron una serie de estrategias y documentos base para la capacitación de los docentes que serían contratados para dar clases de inglés en las escuelas” (Badilla, 2016, p. 11); se proporcionó un documento que sugería métodos para la enseñanza y aprendizaje, el papel del profesor y estudiante. Además, se profundiza en la importancia de las TIC en el proceso educativo. Aunado a la documentación y estrategias planteadas, se realizaron varias capacitaciones a los profesores de inglés. Toda experiencia funcionó como base para la creación de los programas para I y II ciclo del 2005. Para Badilla (2016), el programa del 2005 “cuenta con un buen fundamento teórico, sin embargo, no hay relación entre la teoría, los contenidos y la aplicación de estos en las aulas escolares” (p. 14). Se utilizaron antecedentes curriculares para su fundamentación y metas, lineamientos, perfiles, estrategias, evaluación y demás elementos de un programa curricular; se establece claramente el devenir educativo del inglés para las escuelas del país. Desafortunadamente, aún y cuando existió una construcción teórica, el programa nuevamente no logró que los estudiantes dominaran la competencia lingüística, después de 11 o 12 años de estudios del inglés (Badilla, 2016).

El Ministerio de Educación Pública, en el año 2016 (MEP, 2016), se refirió a que algunos de los contenidos del programa perdieron pertinencia y que, además, los estudiantes, en la educación pública, no estaban alcanzando el dominio del idioma. Igualmente se estableció que el 90% de la población costarricense no hablaba el idioma (Badilla, 2016).

Para el 2016, el MEP presentó el diseño de un nuevo currículo para los Programas en preescolar, primaria y secundaria, bilingüe y académica. Este Marco Común Europeo de Referencia a Idiomas, fue la base para establecer las metas, aprendizaje y enseñanza por implementar en el salón de clases y en las pruebas nacionales. Lo anterior, con el fin de

aclarar el nivel de fluidez por ciclos. Se estableció que, para segundo ciclo, se debía alcanzar el nivel “A2” (ver anexo 7) con el objetivo de alcanzar dichos niveles para el 2021 (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Comenzó a surgir instituciones educativas privadas que vendieron la idea de educación bilingüe. De acuerdo con datos obtenidos en el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública, hay aproximadamente 500 instituciones privadas de educación preescolar, escuelas y colegios en el país, aún están en auge, pues entre 1995 y 2004 el número de instituciones privadas aumentó un 62,9% (López, 2005).

Con respecto al Colegio Bilingüe San Agustín específicamente, este abre sus puertas en el año 1995. Para entonces, fue reconocido como centro educativo privado, por el Ministerio de Educación Pública. Esta institución se ubica, desde entonces, en el distrito de Buenos Aires, del cantón de Palmares, de la provincia de Alajuela. El San Agustín, como comúnmente se le llama, planteó ofrecer a la población estudiantil las herramientas necesarias para enfrentar las demandas personales, académicas y sociales, por medio del dominio del inglés, un papel fundamental en el devenir educativo de esta institución. En principio se ofrecían diez lecciones de inglés, pero para el año 2004 se tomó la decisión de aumentarlas a doce semanalmente y pasó así a la modalidad bilingüe.

El año 2004 fue decisivo para establecer el futuro de la institución, pues al cambiar de modalidad, aumentó el número de estudiantes matriculados. Según encuesta realizada por la dirección del colegio, estudiar el idioma inglés es la mayor razón por la que los padres de familia buscan matricular sus hijos en esta institución.

De acuerdo con una entrevista realizada a la coordinadora de inglés, el colegio Bilingüe San Agustín, se decidió optar por un modelo bilingüe con el fin de ofrecer mejores condiciones académicas y laborales a los graduados; esto en respuesta a las exigencias del

mercado. Además, indicó que fue partícipe de la construcción curricular bilingüe; se varió el nombre de ciertas materias y se aumentó el número de lecciones. Para el caso de primaria se establecen cuatro áreas: ciencias, gramática, conversación y fonética. El currículo se estableció bajo una propuesta Humanista desde el cual se ve al estudiante como persona integral. La enseñanza, por su parte, es enfocada en la persona, debe ser proactiva, creativa y ecléctica con fundamento en la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner (2001). Se trata de emplear vocabulario y actividades de acuerdo con el contexto para que sea utilizado por ellos en su día a día, en eso basan sus experiencias educativas.

Los programas institucionales en preescolar, primaria y secundaria, abarcan los contenidos básicos del MEP; además se han realizado esfuerzos por incluir en el programa contenidos propios, basados en los principios humanistas. En la información proporcionada por el colegio, las clases de inglés son participativas y enfocadas en los estudiantes. Por su parte, el currículo tiene sus bases en una visión humanista, propiciando clases participativas basadas en la investigación científica, estimulación de pensamiento crítico y desarrollo de competencias personales que permitan desenvolverse de manera integral.

La señora Hilda Urpí Mora, docente de la Universidad de Costa Rica fue la creadora en el año 2004 de la propuesta curricular institucional. Doña Hilda, define San Agustín como “una institución humanista enfocada en la personalización se centra en el ideal de ayudar al ser humano a cultivarse día a día para lograr, con el paso del tiempo, ser una persona integral, consciente y responsable de su propio ser; de quienes lo rodean y de su entorno” (entrevista personal 2015). Según Urpí, el colegio Bilingüe San Agustín se diferencia de otras instituciones por su carácter humanista, la excelencia académica en el

dominio del inglés, con gran ventaja en expresión oral y en el conocimiento matemático y científico.

En términos de rendimiento y aprendizaje, actualmente los estudiantes de sexto grado de la escuela que toman el examen Cambridge, se gradúan con un A2 y los de undécimos año, de acuerdo con la prueba TOEIC, con un C1 o B2. Por lo tanto, el Colegio Bilingüe San Agustín está cumpliendo con las metas establecidas por el MEP para el año 2021. La institución resalta como la mejor académicamente en toda la zona de Occidente y la número 31 a nivel nacional de colegio privados (Chung, 2018).

En términos de infraestructura, la institución está dividida en dos terrenos, en el primero se encuentra el edificio de preescolar, el gimnasio, cancha de fútbol techada, quiosco, zonas verdes, zonas de recreo, edificio de primaria, laboratorio de robótica, dos laboratorios de computación, oficina de dirección, oficina de contabilidad, oficina de coordinación de primaria, oficina de coordinación de preescolar, oficina de psicopedagoga, aula de terapia de lenguaje, dos salas de profesores, biblioteca, fotocopiadora, sala de espera, tienda de venta de uniformes y otros artículos, y soda. El segundo terreno fue construido años después cuando las aulas del primer terreno no daban abasto debido al creciente aumento de la población estudiantil. Este segundo terreno alberga secundaria, un laboratorio de matemática, un laboratorio de química, zonas verdes, zonas de recreo, soda, zona de almuerzo, área de microondas para calentar la comida, fotocopiadora, biblioteca, oficina de coordinación de secundaria, oficina de psicopedagoga, oficina extra para reunión con padres de familia u otros, sala de profesores, 13 aulas para los grupos de estudiantes. Todos los edificios son de dos plantas, a excepción de la soda, y cuentan con rampas y escaleras. Además, hay conserjes encargados de la limpieza quienes se dividen en sectores para una constante limpieza, dos personas encargadas de mantenimiento, un jardinero

semanal y guardas de seguridad las 24 horas. En el año 2018 se encuentran matriculados 165 estudiantes en preescolar, 305 en primaria y 154 en secundaria. Específicamente en el sexto grado de la escuela, la población total de estudiantes es de 54.

En conclusión, se declara de importancia para la nación la enseñanza y aprendizaje del idioma y se decide optar por un nuevo planteamiento curricular por parte del MEP. Además, muchas instituciones privadas, al igual que el Colegio Bilingüe San Agustín, destacan la relevancia de ofrecer mejores oportunidades a sus graduandos. El San Agustín debe guiarse por los estatutos básicos curriculares del MEP, pero decide optar por un currículo institucional humanista con personalización, el cual es aplicado en cada asignatura.

1.6.1 Marco normativo

Para realizar el módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC., se presenta la normativa educativa o marco jurídico que la influencia y sobre la cual se enmarca el diseño curricular. Dicha normativa rige y regula el accionar educativo de las instituciones privadas y públicas.

1.6.1.1 Ley Fundamental de Educación

También conocida como la ley 2160, define aspectos importantes tales como los fines de la educación costarricense, la organización del sistema educativo, la formación del personal, la proyección a la comunidad, establecimientos privados de educación, entre otras. En el artículo 35 sobre instituciones privadas de educación establece: “La educación que se imparta en los establecimientos privados será necesariamente democrática en su

esencia y en su orientación general. Se regirá por los principios y objetivos en que descansa esta ley” (Consejo Superior de Educación, 1957). Entonces, la Ley Fundamental de Educación otorga cierta libertad a las instituciones de educación privada. Por otro lado, cualquier misión y visión establecida para el centro educativo debe ser congruente con los principios y objetivos determinados en la ley, en tanto la educación costarricense puede tener distintas visiones, pero existe un objetivo común en la formación de sus ciudadanos. Por tal motivo, la construcción de la propuesta curricular no puede ser ajena a aspectos fundamentales de la Ley, sino al contrario deberá considerarlos como fuentes esenciales de información.

El artículo 79 de la Constitución Política establece que “se garantiza la libertad de enseñanza. No obstante, todo centro docente privado estará bajo la inspección del Estado” (Córdoba, Fallas, Ramírez y Valerín, 1996, p. 443). A esto, el ministro Bolaños (2006) aclara que “La norma constitucional le encomienda al Estado el ejercicio de la inspección sobre los centros docentes privados, lo cual se hace a través del Ministerio de Educación Pública y en estricto apego a la protección del interés público inmerso en la actividad” (p. 1). Lo que explica que todo centro educativo privado tendrá libertad para crear su propio programa, pero debe ser aprobado previamente por el MEP ya que el “Reglamento sobre Centros Docentes Privados” establece que el currículo debe ser acorde a los valores, deberes, tipo de ser humano y conocimientos mínimos que el Estado proponga (Procuraduría General de la República, 1995).

Para la construcción curricular, de acuerdo con lo establecido por la ley 2160, se dictamina que los centros educativos privados tendrán potestad en las decisiones curriculares siempre y cuando estas cumplan con los objetivos, tipo de ser humano, conocimientos mínimos, valores y principios promovidos por el Estado costarricense.

Dicha ley resulta importante como un marco de referencia a utilizar en el presente trabajo y consecuentemente en la construcción del ordenamiento curricular.

A continuación, se puntualizan aquellos aspectos que influyeron en la definición del devenir curricular de la presente propuesta para el Colegio Bilingüe San Agustín, de acuerdo con la Ley Fundamental de Educación.

Resulta importante destacar que la Ley promueve un ser humano cooperativo y responsable para sí mismo y los demás; no solamente de manera individual, sino también colectiva; un tipo de ser humano que piensa en un bienestar más allá del personal. Estos son aspectos importantes que han tomado en cuenta dentro de la visión y misión institucional del colegio bilingüe, al optar por un desarrollo del ser humano como persona plena y social; del mismo modo, esto influye en la filosofía por considerar dentro de la propuesta curricular.

A partir de lo anterior, se considera el desenvolvimiento de un proceso curricular que responda afirmativamente a los intereses y las necesidades de la sociedad, de una educación que logre incorporar la formación en los valores básicos fundamentales, el conocimiento científico y racional de los saberes y la exploración hacia formas creativas e innovadoras de crear el conocimiento. El objetivo es proporcionar herramientas a los estudiantes, para un desarrollo personal, tanto en el área académica como humana, se considera su ambiente próximo y global.

La Ley Fundamental de Educación costarricense, enmarca los principios educativos y fines para centros educativos privados, sobre la construcción curricular. Sin embargo, la institución educativa bilingüe tiene autorización para personalizar y apropiar su currículo, al definir una identidad institucional propia y en atención a lo establecido en esta ley.

1.6.1.2 Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

Con miras a desarrollar el sistema educativo costarricense, al adecuar el marco jurídico a la realidad, se creó la Política Educativa: “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” en el 2017. Esta política educativa plantea un marco conceptual constituido por los siguientes paradigmas: de la complejidad, el humanismo y el constructivismo. Estos paradigmas enfocan las características y metas educativas en cuanto a los valores fundamentales de integrar en la educación del ser humano y sociedad.

Los principios y ejes que guían esta política educativa visualizan a la educación centrada en la persona, basada en los derechos humanos y deberes ciudadanos y para el desarrollo sostenible. Se considera, además, una ciudadanía planetaria con identidad nacional, digital, con equidad social, dentro de una evaluación transformadora para la toma de decisiones. Plantea que el fin de los procesos educativos es “asegurar competencias que propicien la comprensión, expresión e interpretación de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, para permitirle a la persona estudiante interactuar en forma provechosa en todos los contextos posibles” (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 12). Por ello, la educación es un derecho fundamental que se enfoca en el desarrollo de las capacidades y habilidades humanas, sean estas cognitivas, emocionales o sociales, para brindar herramientas que contribuyan a la convivencia de la persona en diferentes ambientes; por medio de la formación de habilidades, el participante logra desarrollar a lo largo de la vida un pensamiento global y orientado a la comunidad. Además, se implementan proyectos multilingüísticos, para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, al ganar también, sensibilidad cultural (Consejo Superior de Educación,

2016). Por ello, para esta propuesta, se consideran las dimensiones de nuevas formas de pensar, de vivir el mundo, de relacionarse con otras personas y herramientas, para integrarse al mundo.

En la actualidad, existen múltiples contextos en los cuales las personas interactúan, ya sea presencial o virtual. La educación pretende desarrollar habilidades para que la persona pueda desenvolverse en los distintos campos; en el uso de las tecnologías de información y comunicación, tiene un papel primordial. Este rumbo que toma la política educativa hacia la persona, destaca que los procesos evaluativos consideran la mejora continua- Por ello, se incluye la autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje. En cuanto al profesional docente, se dice que “se implementarán estrategias educativas que refuercen valores y logren el desarrollo de competencias, estimulen la curiosidad intelectual, la indagación, el razonamiento riguroso y la cultura científica en la persona estudiante, además de promover el uso educativo de las tecnologías digitales” (Consejo Superior de Educación, 2016, p. 19)

Esta política educativa deja entrever la importancia de elevar el nivel competitivo del país por medio de una educación integral. Entre los puntos de competitividad se encuentra el fortalecimiento de programas en lenguas extranjeras tales como el inglés. Precisamente, el Colegio Bilingüe San Agustín se crea como parte de la creciente demanda de instituciones que ofrezcan herramientas competitivas en la zona de Occidente; por ello, el ordenamiento curricular del inglés resulta vital para cumplir con los objetivos de la política educativa. En síntesis, la Política Educativa aclara los ejes y fines educativos, además del marco conceptual que regulan cualquier propuesta curricular.

1.6.1.3 Política Curricular del Ministerio de Educación Pública

El MEP apunta hacia una nueva política curricular denominada: “Educar hacia una nueva ciudadanía” diseñada en el 2016; en esta se propone que todos los ciudadanos actúen en beneficio del colectivo con habilidades para pensar, soñar y crear condiciones para una sociedad participativa y con una buena calidad para todas y todos (Ministerio de Educación Pública, 2015). Adecuado a los fundamentos filosóficos, además de cumplir con los objetivos de la política educativa, esta nueva propuesta curricular plasma un claro camino sobre las habilidades y procesos que se deben incluir en el proceso formativo de los estudiantes, tanto en valores, actitudes, habilidades y destrezas para su vida y crecimiento personal y colectivo. Pues, “la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos, mediante la formación de personas críticas y creativas, capaces de tomar las mejores decisiones, tanto para su desarrollo individual como para el bienestar solidario de la colectividad” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 6). La educación se entiende como medio de crecimiento y desarrollo de las habilidades de las personas. La propuesta curricular viene a definir el marco curricular costarricense, congruente con los fines, principios, objetivos y fundamentos anteriormente expuestos; se establece un marco de acción para la educación y un tipo de ciudadano con habilidades de crecimiento personal y para su comunidad.

Esta Política destaca la visión y comprensión del mundo, más allá del propio, pensando en el bienestar colectivo y en el accionar con responsabilidad para lograrla. La política curricular del MEP conceptualiza la persona como un ser activo y colaborador para sí mismo y los demás. “La educación debe buscar principalmente el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento y mantenimiento de la paz” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 8). Se trata de un individuo pleno que además de contribuir a su propio bien pueda

también realizarlo hacia la comunidad; para esto, la propuesta curricular detalla una serie de lineamientos necesarios por considerar para el ordenamiento curricular del colegio bilingüe.

Con respecto a los pilares que conducen hacia una educación para una nueva ciudadanía, se visualizan los siguientes: la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional y la ciudadanía virtual con equidad social; dentro de estos pilares, se consideran una serie de dimensiones y habilidades necesarias.

Las habilidades se definen como “capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trasciende la simple transmisión de conocimiento” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 24). La educación creará oportunidades de aprendizajes para que las personas enfrenten retos y logren desarrollar sus capacidades para la resolución de problemas; se forman así seres autónomos, creativos y colaboradores. Por lo cual, estas habilidades han sido integradas a cuatro dimensiones: formas de pensar, de vivir en el mundo, de relacionarse con otros y herramientas para integrarse al mundo. Es importante destacar que en las herramientas para integrarse al mundo destacan las habilidades de apropiación de tecnologías digitales y el manejo de información (para más referencia con respecto a las habilidades en cada dimensión ver la Política Curricular).

Cada una de las dimensiones, junto con sus habilidades, cuenta con una serie de indicadores que determinan su desarrollo en el proceso educativo. Las habilidades, así como los indicadores, proporcionan una guía para mediar las actividades y la evaluación de los procesos educativos. De esta manera, se cumplirá con el desarrollo de un perfil acorde con las metas propuestas dentro de la política curricular. Este perfil define lo que un

estudiante de segundo ciclo de primaria debe cumplir y por lo tanto funciona como fuente esencial de información para la propuesta curricular que se plantea en el presente trabajo.

1.6.1.4 Marco Común Europeo de Referencia a Idiomas

El Marco Común Europeo Referencia (MCER) a Idiomas es un documento elaborado por el Consejo Europeo, concerniente al aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas a nivel internacional. El MCER funcionará para la presente propuesta, para fundamentar objetivos tales como motivar a los practicantes a reflexionar en su aprendizaje y maneras de lograr objetivos, además de guiar en medios para conseguirlos y lograr un mejor aprendizaje y enseñanza de otra lengua. Igualmente, los nuevos programas curriculares del MEP para la asignatura de inglés incluyen este Marco para establecer el perfil de salida, tanto en primaria como en secundaria y como fundamento para un cambio de enfoque en la propuesta (Badilla, 2016). De acuerdo con lo que se propone en el marco, la práctica de la enseñanza y aprendizaje del idioma debe ser transparente, comprensiva y coherente. Entre los aspectos más relevantes utilizados del MCER, para la presente propuesta, se encuentran los relacionados al nivel de fluidez de la lengua extranjera; establece que para la edad de 12 años el estudiante ha logrado un nivel Básico-Avanzado conocido como A2 o un nivel Independiente-Básico conocido como B1 (Council of Europe, 2001). Esto plantea una ruta sobre el cual la presente propuesta se enmarca, además del nivel que se puede alcanzar al finalizar las unidades didácticas aquí propuestas.

Específicamente, el nivel A2 implica que los estudiantes puedan comprender, usar oraciones y expresiones utilizadas en áreas de relevancia inmediata. Además, comunicar rutinas y tareas simples con un intercambio directo de información y describir aspectos del ambiente en el que se rodea, historia de vida y áreas de necesidad inmediata (Ministerio de

Educación Pública, 2016). El nivel B1 describe a un usuario independiente, capaz de comprender los puntos principales de textos y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; también sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Council of Europe, 2001).

1.6.1.5 Fundamentación de los Programas de Inglés del MEP

La fundamentación de los Programas del MEP funciona como una guía bajo los preceptos en los cuales se está concibiendo la enseñanza del idioma a nivel nacional; esta fundamentación es reciente pues entró en vigor en el 2017. De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2016), este cambio curricular surge a partir de la necesidad de una actualización en los contenidos para alcanzar un nivel adecuado que establece un nivel mínimo de fluidez en inglés de A2 para educación primaria – traducción propia- (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 4). Además, este nuevo currículo se encuentra enmarcado por la política curricular: “Educando hacia una nueva ciudadanía” y marco jurídico de la Constitución Política: la Ley Fundamental de Educación y la Política Educativa. Precisamente, la fundamentación de los programas de estudio ejemplifica la labor que una propuesta curricular debe cumplir, al considerar el marco jurídico que la regula. Dicha fundamentación es otra fuente de información que más detalladamente explica la labor curricular de la asignatura.

Algunas consideraciones importantes sobre el aprendizaje del idioma que se encuentran dentro del programa de inglés, son: filosóficas, psicológicas, neurológicas, sociocognitivas y socio-cultural (Ministerio de Educación Pública, 2016). Estas consideraciones resultan congruentes con la construcción de las unidades didácticas, donde el énfasis es el aprendizaje y la construcción de conocimiento por medio de trabajo colaborativo y discusiones a través del uso del idioma. El idioma será el medio sobre el cual deberá realizarse el andamiaje de ideas para lograr comprensión y desarrollo de problemas. La lengua extranjera es una competencia comunicativa que sirve como herramienta para expresar lo que las personas son, piensan y sienten. Por ello, el aprendizaje de idiomas influye en la formación de la persona y su manera de pensar que va más allá del área académica. El aprendizaje y uso del idioma promueven cuatro habilidades: escucha, lectura, habla y escritura, dichas habilidades se encuentran modularmente ordenadas para su desarrollo en el aula y estudiante. La programación modular es realizada bajo un enfoque por competencias que respeta los aspectos del aprendizaje de idiomas (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Las habilidades en el aprendizaje y uso del idioma son relevantes para la creación de la propuesta curricular, pues forman parte del desarrollo de la destreza comunicativa. Dentro de la programación modular de la propuesta estas sirven como la guía en el desarrollo de la propuesta metodológica. Los roles del profesor y estudiante están relacionados y son colaboradores de un proceso de aprendizaje enfocado en la autonomía y la sensibilidad a las realidades nacionales y globales, cibernéticas o sociales. Es un aprendizaje cooperativo para aprender a conocer, ser y vivir (Council of Europe, 2001). Desde esta mirada de la interacción entre docente y estudiantes en el aprendizaje y las habilidades de cada uno, la presente propuesta curricular se genera a partir de un

conocimiento más profundo de ambientes cibernéticos y desarrollo de competencias lingüísticas para la vida por medio de unidades didácticas.

CAPÍTULO II

REFERENTE CONCEPTUAL

La construcción de una propuesta curricular se rige bajo una serie de toma de decisiones y teorías debidamente estudiadas y conceptualizadas por distintos autores y estudios. Con el fin de brindar una adecuada fundamentación y estructura al presente estudio, se explican las tres grandes áreas que contribuyeron a cimentar las bases del módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC.; se dividen en: los componentes del diseño curricular, las tecnologías de la información y comunicación y aspectos disciplinares del inglés.

2.1 Componentes del diseño curricular

2.1.1 Conceptualización de currículo

La presente propuesta parte de la idea del currículo “concebido como la experiencia educativa de la ‘conversación compleja’” (Pinar, 2014, p. 287). Es una entidad dinámica, una experiencia educativa, un accionar, en donde se trata de recuperar el humanismo dentro del currículo para poder situarlo o comprenderlo desde lo particular. Se sitúa en lo específico de la realidad de los estudiantes y docentes, desde su vivencia. También, es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p. 29). En este sentido, el concepto de currículo que se emplea para este trabajo final de graduación, parte del aspecto humano de

sus participantes, de sus vivencias y dinamismo dentro de la experiencia educativa. A partir de esta, se plasma dentro de un propósito educativo coherente y significativo al valor humano para ser operacionalizado. Se centra en responder a las necesidades del contexto, presentadas por los docentes, estudiantes y administrativos del Colegio Bilingüe San Agustín, con el fin de encontrar soluciones por medio de una propuesta para la actualización curricular dentro de una visión centrada en la persona y sus habilidades; por ello, es necesario unificar criterios dentro del currículo, hacia los logros que el estudiante obtendrá en su proceso de aprendizaje. Se rescata la visión de Villarini (2000), sobre el currículo orientado al desarrollo integral, que especifica:

Es un plan estratégico de estudio que organiza el contenido y actividades de enseñanza en una secuencia integrada y progresiva, a partir del potencial biopsicosocial del estudiante, para suscitar experiencias de aprendizaje auténtico que contribuyan al desarrollo de competencias humanas (habilidades generales) como base de su formación integral (p. 10).

Se ha destacado el rol imperante del estudiante activo en su propio aprendizaje, con el fin de desarrollar habilidades necesarias para la vida. Estas se contextualizan dentro de las demandas, en una persona con habilidades comunicativas, resolución de problemas, pensamiento colectivo y manejo de tecnologías. Esto considerando el desarrollo pleno dentro de la dimensión cognitiva, social y emocional en una persona estable, resiliente, responsable y autodisciplinada. Para tales propósitos, se diseña un módulo para el aprendizaje del inglés, que tiene como base para su desarrollo, las tecnologías de la información y comunicación. Esto, además, es apoyado en las ideas de Tobón, Pimienta y García (2010), quienes consideran el currículo para afrontar los retos personales e institucionales.

Cabe mencionar que, dentro de la visión humanista que trabaja el Colegio Bilingüe San Agustín, se considera lo establecido por Jiménez (2008), quien afirma:

La idea de ver la metodología como un medio para crecer como persona [...] el docente antes de pensar en los caminos que él desea trazar a sus estudiantes, debe pensar en si son realmente los que ellos y ellas necesitan para ser mejores personas y por lo tanto mejores ciudadanos (p. 75).

Consecuentemente, la concepción curricular adoptada en este estudio, implica una evaluación del contexto y sus participantes, para detectar las necesidades o problemáticas que se presentan para construir una propuesta, por medio de procesos que ayuden a ordenar el encaminar didáctico y pedagógico y así propiciar el desarrollo integral de la persona.

2.1.2 Gestión curricular

De acuerdo con Sánchez (2010), la gestión curricular significa “planificación, seguimiento y evaluación del proceso educativo para el logro de las metas institucionales” (p. 85). Por ello, se consideran tres procesos para alcanzar los fines educativos del centro. Es a través del cumplimiento de estos que se proporciona un seguimiento del desarrollo curricular o mejora para la comunidad educativa. Jaik y Barraza (2011), hacen referencia al modelo GesFOC (Gestión Sistémica de la Formación por Competencias), propuesto por Tobón, Pimienta y García (2010), para la gestión curricular enfocada en las destrezas de los estudiantes. En dicho modelo, al proceso de seguimiento se le denomina actuación, que viene acompañado de un proceso adicional que se denomina direccionamiento. Se detalla a continuación:

1. **Direccionar:** se establecen criterios para determinar qué metas se pretenden lograr en el proceso y cómo evaluarlas de forma concreta. Se tienen en cuenta los retos de todo el sistema académico.
2. **Planear:** con base en los aspectos que se deben mejorar o implementar, a partir de la evaluación, se determinan acciones concretas por llevar a cabo con los correspondientes recursos y talento humano.
3. **Actuar:** se ponen en acción las actividades planificadas, al buscar el cumplimiento de los criterios y llevar a cabo una reflexión continua que permita el mejoramiento, la prevención y corrección de errores.
4. **Evaluar:** se realiza una evaluación del proceso a partir de los criterios, para determinar los logros y aspectos por mejorar.

Estos procesos son realizados como parte de la gestión curricular y es enfocada en el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Comprende un ciclo continuo de análisis y reflexión de los procesos educativos, con el fin de mejorar, a la luz de los resultados. Esto conlleva un direccionamiento y una planificación de las acciones ejecutadas. La gestión curricular implica procesos de planeación para el cumplimiento y medición de criterios o metas, con el fin del mejoramiento de las experiencias educativas.

Dentro de una comunidad educativa, existen distintos actores: administrativos, docentes y estudiantes. En cuanto a la gestión curricular, son dos quienes trabajan en esta, administrativos y docentes, pero en diferentes formas de aplicación. En concordancia con esto, García, Cerdas, Montano, y Torres (2018), señalan que la gestión curricular es responsabilidad de la dirección del centro educativo, mientras el colectivo docente lo acciona. El rol de la dirección sirve como guía y organización curricular. Por su parte, Vargas (2009), agrega que la dirección se encarga de la planificación estratégica,

orientación pedagógica, trabajo en equipo y conexión teórica-práctica para brindar orientación y apoyo al docente en la ejecución curricular. En cuanto a la labor del educador en la gestión, estos llevan a cabo las ideas curriculares al aula. Según menciona Maldonado (2003, en Vargas, 2008), la gestión curricular es la, “etapa enmarcada en la didáctica específica o acción del docente, en la cual se pone en práctica lo previsto en los procesos de diseño y desarrollo curricular, en secuencias modulares, programación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 35). Es la ejecución curricular, la cual parte de las políticas y proyectos educativos institucionales, se requiere organizar las experiencias educativas en los estudiantes, de manera tal que se logre el propósito educativo del centro que yace en el plan curricular.

En el presente trabajo final de graduación, la gestión curricular se enfoca principalmente en la labor docente y su accionar en el aula. Es decir, para la operacionalización de la gestión educativa, los educadores trabajan desde un currículo orientado al desarrollo humano integral, de manera que se propicien ambientes reales de aplicabilidad de las habilidades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica ejecutar los procesos de direccionamiento, planeación, actuación y evaluación.

La meta de la gestión educativa es asegurar la calidad en los procesos de aprendizaje, al considerar al estudiante como persona integrada al ambiente y con una fuerza interior por desarrollar. El docente tiene la oportunidad de acercarse al estudiante para comprender lo que motiva su ser y realizar ajustes a los proyectos presentados en las unidades didácticas, con el fin de lograr motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje. Para Jaik y Barraza (2011), supone procesos interrelacionados de los aprendizajes con el fin de asegurar calidad y mejoras en la aplicabilidad de la propuesta. La gestión del currículo siempre debe considerar el respeto mutuo de los participantes dentro del ambiente educativo; además, de

la misma flexibilidad que se da en desarrollo curricular a nivel micro, en tanto lo que se busca es el desarrollo de habilidades para afrontar los retos de la realidad, como parte del crecimiento personal de los estudiantes.

En la propuesta hay un énfasis en la autorregulación y autoconocimiento que se gestiona a partir de acuerdos y pautas; por ello, es importante que el docente considere e integre a los estudiantes. Los acuerdos deben ser establecidos a través del diálogo, para formar un convenio. El rol del estudiante es importante, como parte de la comunidad educativa; al formar este convenio, la persona adquiere un compromiso y responsabilidad que ayudan a fortalecer sus habilidades. Nelsen, Lott y Glen (2015), indican que estos convenios “producen beneficios a largo plazo de seguridad, una atmosfera más tranquila y confianza [...] Ellos [los estudiantes] aprenden a hacerse responsables de su propio comportamiento, se sienten competentes y aprenden a cooperar en el salón de clase” (p. 42); su rol humano se hace presente en la gestión curricular.

El seguimiento de dichos procesos, garantiza mecanismos de calidad e integración de las diferentes partes que forman dicha propuesta curricular. Para este caso, los estudiantes y docentes, también puede extenderse más allá de las paredes de las aulas por medio de una gestión adecuada en propiciar ambientes seguros y amigables para el fomento de las habilidades y destrezas; en el proceso, el apoyo institucional juega un rol muy importante. Para Jaik y Barraza (2011), en su abordaje se consideran cuatro acciones fundamentales: direccionamiento, autoevaluación, planeación y actuación. Esto garantiza apoyo y guía en la gestión curricular y permite la toma de decisiones pertinentes y coherentes con el contexto y así lograr un mejoramiento continuo.

En síntesis, la gestión curricular es un proceso integral que contempla elementos, políticas y necesidades de los estudiantes, de los docentes y de la institución. Para la

operacionalización de la propuesta curricular, es importante tener presente el tipo de currículo que se ha planteado para su praxis, el cual se detalla seguidamente.

2.1.3 Tipo de currículo

La propuesta curricular se encuadra en el currículo operativo, que para Posner (2005),

[...] consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante [...]. Tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase [...], 2) los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes (p. 13).

Se entiende como un currículo en la práctica que tiene un vínculo con el currículo oficial al proponer los contenidos y los objetivos que se deben cumplir para formar un perfil de estudiante. Al mismo tiempo, el currículo oficial es adecuado por el docente para ser personalizado, acorde con su estilo y las vivencias del proceso de enseñanza y aprendizaje con los dicentes. Posner (2005), afirma que “un currículo oficial no tiene sentido a menos que los profesores lo traduzcan a un currículo operativo” (p. 211). Se pasa de una estructura explícita u oficial a un accionar, por medio de la ejecución y aplicabilidad dentro del contexto educativo y las características propias de cada estudiante. Es la adecuación a las experiencias educativas y el factor humano presente en ese ambiente de enseñanza, lo que proporciona la operacionalización del currículo. Rojas (2015), enfatiza que “para que la labor docente tenga efectividad y significancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que planifique su accionar en detalle” (p. 81). Igualmente, Posner (2005), menciona que “un currículo no se implementa hasta que un profesor lo usa para enseñar a

sus estudiantes; es decir, la implementación debe considerar las realidades de la enseñanza” (p. 212). El currículo se torna operativo en las experiencias áulicas y, por medio de estas se convierten en significativas tanto para el educador como para los educandos, al vivenciar los aspectos cognitivos y socio afectivos. A través de la formación de competencias lingüísticas en el currículo operativo, el estudiante desarrolla la cooperación, creatividad, iniciativa y organización; habilidades que podrán influenciar aspectos extracurriculares para el desarrollo de proyectos institucionales y personales. “La escuela se convierte en el foco de la evolución del currículo y resulta posible un proceso continuo desarrollo orgánico” (Stenhouse, 2003, p. 172). El currículo operativo es ese proceso de apropiación y construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios del quehacer de aula; de esta manera, se presenta el campo de accionar de la presente propuesta curricular, de acuerdo con su nivel de aplicación.

2.1.4 Nivel curricular de la propuesta

Según lo expuesto, el nivel curricular de aplicación de la propuesta está planteado a un nivel micro. Según Barriga (2011), el nivel micro “es la unidad de trabajo correspondiente a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo y es de competencia del maestro, tomando en cuenta las necesidades, características del grupo de estudiantes” (p. 39, parafraseado de Ministerio de Educación y Cultura, 1998). Este nivel de concreción curricular, compete al docente y representa una versión detallada y operativa de la propuesta curricular del centro educativo o programa nacional para ser ejecutada en el aula. “Los niveles más específicos se refieren a la relación entre los conceptos, hechos o habilidades particulares dentro de una lección [...] cuando hablamos acerca de los ‘niveles micro’ de la organización del currículo, nos referimos a un curso o unidad” (Posner, 2005,

p. 140-141). La lectura o comprensión de la realidad del salón de clase y sus integrantes, por parte del educador, es importante para poder concretizar unidades didácticas y planes de lección, pues “en él se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada área que materializan en el aula” (González, 1994, p. 88, citado por Molina, 2016). Cada uno de estos elementos curriculares debe ser congruente con su contexto y, al mismo tiempo, estar alineado con los planteamientos curriculares de la institución. El docente podrá utilizar la propuesta presentada en este trabajo final de graduación como un ejemplo de unidades didácticas en el nivel micro.

En particular, la propuesta curricular para los estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín ha sido planeada para el nivel de aula a través un currículo operativo, con el fin de fortalecer el valor del estudiante como persona, en las clases de inglés. Se realiza un planteamiento de un módulo para el desarrollo de competencias lingüísticas según lo destacado a nivel macro o nacional con respecto a los requerimientos de la aplicación de las TIC, así como la importancia y la maximización del uso de las tecnologías en las clases del idioma (Ministerio de Educación Pública, 2016). Por lo tanto, hay evidencia de los aportes de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje como un medio para entender el mundo complejo que rodea a la persona (Fundación Omar Dengo, 2014). Los procesos de enseñanza y aprendizaje integran y articulan, de manera escalonada, los requerimientos que se presentan a nivel macro (sistema educativo) y meso (institución educativa) para ser consideradas en el nivel micro (aula). Existe una interrelación entre sus partes, al destacar componentes necesarios para que se fortalezcan en los estudiantes, habilidades que son importantes para el desarrollo de la persona en el contexto al que pertenece y que al mismo tiempo le permita desenvolverse en el mundo

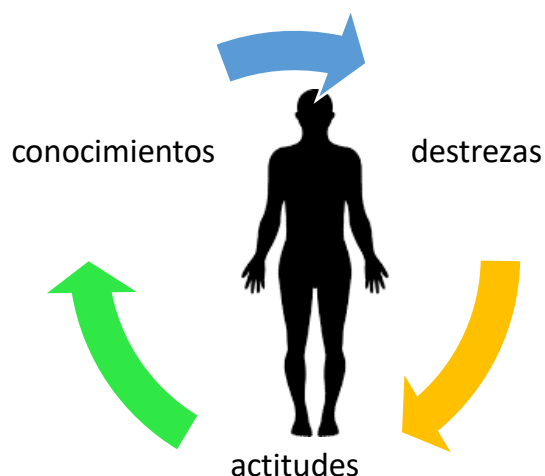
del cual es partícipe. En esta aplicación curricular, indica Molina (2016), se debe reflejar “la creatividad del docente al hacer las adecuaciones pertinentes del entorno y a la realidad del centro, del aula y los alumnos” (p. 285).

Tomando en consideración lo planteado a nivel nacional, así como las demandas del país con respecto a la necesidad de contar con personas más capacitadas en diversas competencias, se desarrolla el módulo para el Colegio Bilingüe San Agustín, cuyas bases es el currículo operativo con un nivel de concreción micro que considera el enfoque curricular por competencias. Este se introduce a continuación.

2.1.5 Enfoque curricular

Se define el enfoque para esta propuesta curricular como Enfoque de Desarrollo Integral Reflexivo (EDIR) debido a que promueve un desarrollo integral del estudiante a través de un pensamiento crítico-reflexivo donde los componentes curriculares se diseñan en todo momento para suscitar el aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes en el crecimiento personal, social y cultural del estudiante.

Desde esta perspectiva, en lo que respecta al proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, la persona puede desarrollar competencias lingüísticas, específicamente destrezas de escucha y de habla que le ayudan a la resolución de situaciones que enfrenta en la vida cotidiana. Es la integralidad de diferentes habilidades y destrezas que resultan útiles para la persona en su formación y conocimiento de sí mismo (ver figura 1). Es importante rescatar que “las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución” (Gimeno, 2008, p. 29), así como la persona se desarrolla en su caminar en la vida a partir de los conocimientos, destrezas y actitudes.

Figura 1***Desarrollo integral a través de competencias***

(Elaboración propia, 2019)

El enfoque pretende “formar en capacidades para dar respuesta en los problemas que depara la vida, por medio de una función orientadora y así cumplir con un desarrollo personal, interpersonal, social y profesional” (Zabala y Arnau, 2008, p. 26). El proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de este enfoque, se entiende como aquel que apela a la creación de ambientes o experiencias educativas que sean reales y significativas en la vida de los docentes, no como aquellas exclusivas del salón de clase o para resolver exámenes o tareas; sino recurre a prácticas que se extiendan más allá de las paredes institucionales e influyan en la vida social, cultural y profesional de las personas involucradas en el proceso educativo incentivando la libertad de pensamiento y autorreflexión. Estas razones apuntan a un carácter humanista, constructivista y sociocrítico por cuanto la persona desde su reflexión y análisis hace uso de su aprendizaje para actuar y desenvolverse creativamente en distintos contextos.

Así como el Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral, tiene la finalidad de una formación de un ser humano digno y solidario a través de la importancia de la persona en el proceso de enseñanza y aprendizaje, apropiación cultural, de desarrollo de destrezas y orientado a la transformación (Villarini, 2000), la propuesta del Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo se sustenta bajo esta perspectiva y además en la aplicación de competencias lingüísticas mediante un carácter humanista, constructivista, social y liberador. Asimismo, Rojas (2015) define competencias y se refiere a estas como capacidades integrales para el desempeño en todos los ámbitos. Ambos autores enfatizan que las competencias se conforman de habilidades para la vida que involucran un proceso de participación vivencial de valores y destrezas en construcción. Del mismo modo, la práctica educativa humanista en personalización (García, 1988), empleada en el Colegio Bilingüe San Agustín, considera para Lozano (2013), la base de sus principios: el conocimiento de los alumnos en su ser, en su estar y en su hacer, principios compatibles con el saber ser, saber estar y saber hacer del enfoque por competencias.

Siguiendo la misma línea, Richards y Rodgers (2016), mencionan que las competencias son relacionadas con las necesidades e intereses de los estudiantes. Ellos mismos pueden juzgar las competencias que resultan relevantes y útiles para sí mismos, al partir de que tienen un gran rol en el desarrollo de competencias desde donde la finalidad misma es “dotar a los alumnos del conocimiento de sus capacidades, potencias operativas, para poder hallar y desarrollar la alegría de vivir” (UNIR, 2012 mencionado en Lozano, 2013, p. 9).

Dado que este trabajo final de graduación se centra en educación primaria, es relevante mencionar que “las competencias en la educación primaria se agrupan bajo el rubro de competencias para la vida, y son: competencias para el aprendizaje permanente,

competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad” (Meza, 2012, p. 58-59).

En este sentido, “el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación” (UNESCO, 2017). El sistema educativo, por medio del enfoque propuesto, colabora en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes logren un perfil de salida relevante para su crecimiento personal.

Según Díaz-Barriga (2006), “las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje” (p.18). Se consideran las destrezas que los educandos deben emplear para desempeñarse en una situación o contexto, así consolidar su personalidad y su ser al enfrentar retos que requieran utilizar sus habilidades y destrezas más allá del idioma extranjero. Al afianzar sus destrezas, actitudes y conocimientos, por medio de las situaciones creadas en el aula, el estudiante afirma su ser al conectarse emocionalmente y aprende a confiar en sí mismo para la solución de retos, siendo consciente de esa construcción.

Los niveles de interacción de la persona son variados, pero el conocimiento y reflexión son acciones determinantes para el manejo de una problemática; es importante destacar la interacción que existe con otros en distintas situaciones. Cada situación destaca habilidades tales como la cooperación, respeto, iniciativa, creatividad, comunicación, entre otras; que son necesarias para el trabajo en conjunto que ayude tanto al desarrollo propio como del prójimo.

García (1988, mencionado en Lozano, 2013), subraya una didáctica operativa y participativa (aprender haciendo) que organice a los discentes, mientras realizan trabajos grupales o individuales y promueva una buena convivencia para aprender a vivir, que pueda crear vínculos, que sean integrados, abiertos, reflexivos, críticos, exigentes y alegres. Es la unificación de esta visión humanista, constructivista y sociocrítica que se integran armoniosamente en este enfoque para la elaboración de una propuesta curricular.

2.1.6 Fundamentos curriculares

El diseño curricular se basa en una serie de fundamentos que guían y estructuran el módulo y actividades planeadas. Los fundamentos curriculares se entienden, para este fin como, posiciones respecto a cómo desarrollar la práctica educativa. Estas se circunscriben a la didáctica, en tanto se refieren a los siguientes aspectos: el ejercicio docente, los principios y valores compartidos, las formas de aprender, las metodologías para enseñar y evaluar, entre otros (Seas, 2016, p. 112).

Los fundamentos curriculares, incorporados por la investigadora, forman parte de la articulación de la propuesta curricular construida en este trabajo final de graduación. Dichos fundamentos orientan y representan la esencia de la propuesta en cuanto a la visión que se constituyó para el desarrollo del módulo para la adquisición de competencias lingüísticas fundamentales en el aprendizaje de una lengua. Representan las intenciones curriculares y el plan de acción por seguir, en el ambiente educativo. Los fundamentos que se presentan a continuación, que consideran el enfoque, son los siguientes:

2.1.6.1 Fundamento filosófico

El fundamento filosófico “sistematiza las aspiraciones en cuanto al tipo de ser humano y de sociedad que se espera alcanzar” (Molina, 2016, p. 74). Resulta uno de los ejes primordiales para articular la visión de ser humano a la que se refiere la propuesta curricular. Además, dentro de la filosofía, se encuentra la rama epistemológica, de la cual se conceptualiza el conocimiento y educación como parte del proceso de construcción curricular. La visión del ser humano, así como el concepto de conocimiento y educación, representan la postura adoptada y poseen relación entre sí para la construcción de un diseño armonioso de una propuesta, para el desarrollo de la persona y sus competencias lingüísticas.

2.1.6.1.1 Visión de ser humano

El ser humano posee habilidades y capacidades, pero necesita de espacio y actividades adecuadas para poder desarrollar y apropiarse de estas. Todas las personas son seres con habilidades y destrezas particulares que deben ser empleadas en su cotidianidad. El Colegio Bilingüe San Agustín se ha basado en la filosofía del movimiento de Disciplina Positiva que refiere a la importancia de considerar lo que los infantes sienten y piensan y permitirles incorporar sus sentimientos y pensamientos a las estructuras cotidianas del día escolar (Nelsen, Lott, y Glen, 2015). El ser de la persona no puede obviarse, por el contrario, deben propiciarse espacios para que la persona sea libre de crecer y afianzarse a través de la relación con otros y con el mundo, sin olvidar que la palabra, ideas o pensamientos que exprese la persona, sin importar la edad que posea, deben ser valorados.

Para Villarini (2000), “El ser humano no nace, se hace; es producto, como especie y como individuo, de un proceso histórico cultural” (p. 14). La persona como ser humano

podrá desarrollarse en tanto el ambiente que lo rodea le ofrezca las oportunidades para hacerlo, como individuo como ciudadano de un grupo, comunidad, país y del mundo. El ser humano puede crecer y desenvolverse en el contexto, con el fin de mejorar, pues la persona posee una serie de habilidades y capacidades.

Las herramientas tecnológicas permiten que los estudiantes utilicen sus distintas habilidades para la toma de decisiones, con el fin de que se identifiquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La persona se sienta empoderada por la oportunidad de aprender, crecer como ciudadanos responsables y contribuyentes a la resolución de problemas. Esto lleva a plantear el significado de dos conceptos fundamentales en el estudio: el conocimiento y la educación.

2.1.6.1.2 Concepto de educación y conocimiento

Educación se entiende como “un periodo en que los individuos deben aprender a diseñar y desarrollar un proyecto personal, profesional y social con ilusión e imaginación” (Pérez, 2008, p. 81). La educación debe ayudar a los estudiantes a reconstruir o reorganizar su experiencia, de modo que contribuyan a la parte social (Dewey, 1916, mencionado en Posner, 2005). La persona es un ser humano en un proceso de afianzamiento, desarrollo de capacidades y habilidades, así como en el descubrimiento de lo que lo rodea. La educación es clave en propiciar experiencias que fortalezcan a la persona en comprender el mundo y desenvolverse en este; es una de las claves para el progreso en la vida social, ciudadana, para la tolerancia, comunicación, así como las competencias personales, tales como la honradez, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia (Díaz-Barriga, 2006). Entonces, involucra el desarrollo de competencias para la vida pues “la educación,

como dice Bauman (2007, pág. 24), no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico” (Gimeno, 2008, p. 29).

Siguiendo con la misma línea, los conocimientos presentes en el proceso educativo contribuyen a la comprensión y participación en el mundo. Estos conocimientos pueden ser adquiridos, mediados o generados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el presente trabajo, se define conocimiento como aquellos saberes que una persona necesita para resolver un problema o situación, ya sea personal, espiritual, social o laboral. De acuerdo con Díaz-Barriga (2006), los conocimientos reclaman un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje, pues se siguen un proceso de ordenamiento mental, se establece una secuencia de la información y de interrogantes distintas. Molina (2006) destaca que “el conocimiento es siempre una construcción del sujeto y nunca una simple adquisición exógena” (p. 56). Morín (1999), también enfatiza la importancia de que el conocimiento sea un despertar, pues “se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez” (p. 1). Los conocimientos son necesarios para lograr: el ejercicio de nuestra ciudadanía, proyecto de vida, balanceado desarrollo emocional, personal y afectivo y futuros procesos educativos (Coll y Martín, 2006).

Esta visión de conocimiento y educación, así como la integración de una visión de ser humano, se han organizado dentro de una propuesta curricular por módulos tecnológicos para el desarrollo de competencias lingüísticas. El módulo integra unidades didácticas, organizadas secuencialmente para la integración armoniosa de los saberes del estudiante.

2.1.6.2 Fundamento sociocultural

El fundamento sociocultural está constituido por la visión de la sociedad y cultura del estudiante, pues la educación influye en estas y viceversa. El ser humano se considera como un ser social y cultural; por ello, es importante definir la visión de sociedad que se considera para este fundamento.

2.1.6.2.1 Visión de la sociedad

La sociedad es una estructura compleja de grupos e instituciones relacionadas entre sí y que reacciona recíprocamente, como un sistema operante, pero los individuos influyen en su transformación para alcanzar su desarrollo y lograr una mejor convivencia con los otros (Tobón, Pimienta y García, 2010). La sociedad es conformada por personas que, a través de su evolución histórica cultural, forman parte del complejo sistema de costumbres y actividades. Dicho sistema es el medio sobre el cual la persona interactúa con otros y se moviliza, al modificar y contribuir a la comunidad. La sociedad es el ambiente de interacción de los estudiantes, tanto grupal como individual. Es un sistema complejo del cual las personas viven, conviven y se afectan recíprocamente. La sociedad es cambiante y evolutiva, de acuerdo con la visión de cada una de las personas que actúan en él; se busca un bien común y calidad de vida para los individuos.

Afirma Villarini (2000), que “el desarrollo específicamente humano consiste en la apropiación de la experiencia social de la especie, socialmente acumulada y culturalmente organizada en la comunidad” (p. 15). El estudiante como persona es un ser social y cultural que participa en procesos de crecimiento y desarrollo de la comunidad en la cual se presentan retos diarios, al ser una sociedad cambiante, con normas y condiciones.

2.1.6.3 Fundamento psicopedagógico

El fundamento psicopedagógico considera tanto la psicología como la pedagogía. La pedagogía es “la construcción del conocimiento acerca de una práctica diferenciada que analiza y expresa un proceso de/en lo Real” (Ugas, 2005, p. 112); se refiere al proceso como proceso de enseñanza. Para el autor, la pedagogía “explica, interpreta, describe y analiza el proceso de enseñanza” (Ugas, 2005, p. 124) a “un nivel de significación conceptual para operar en lo Real” (Ugas, 2005, p. 112). Por otro lado, la psicología busca “responder preguntas: ¿Cuándo aprender?, ¿qué es posible de aprender en cada momento?, ¿cómo aprenderlo? (Molina 2016, p. 71). Ambas están relacionadas con los procesos de mediación pedagógica y el aprendizaje dentro y fuera del aula. Por ello, para responder a estas interrogantes se define el rol del estudiante y docente y se conceptualiza la enseñanza, aprendizaje y evaluación que se emplea en la propuesta curricular.

2.1.6.3.1 Rol del estudiante

Tomando en cuenta lo dicho por distintos autores, tales como: Villarini (2000), Tobón, Pimienta y García (2010), Nelsen, Lott y Glenn (2015), Jaik y Barraza (2011), Jiménez (2008), se considera al estudiante como un ser libre, crítico de su realidad y deseoso de participar de ella. Puede generar ideas que contribuyan al mejoramiento de su entorno como persona creativa, resiliente y autosuficiente. Tiene un compromiso para sí mismo y para los demás dentro de la cooperación y amor a la persona, cultura y medio ambiente. “Son quienes dan testimonio con sus acciones basadas en la ética, la idoneidad y el compromiso” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. viii). Su mayor característica es la creatividad y la reflexión para abordar situaciones que requieren de la aplicación de contenidos para ser utilizados en la resolución de problemas. Posee habilidades y destrezas

propias de su ser que le ayudan a desenvolverse en los ambientes de los cuales es partícipe. Tiene características propias y distintivas de otros, es un sujeto pensante y emocional, en crecimiento y desarrollo para lograr la autorrealización y participación cooperativa en atender necesidades personales y del contexto. Son personas con habilidades y destrezas para contribuir en acciones sociales o de la vida, tiene la capacidad de aprender a ser, conocer y hacer como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1.6.3.2 Rol del docente

De acuerdo con Molina (2016), el rol del docente es mediar contenidos, respetar las emociones, actitudes y valores de los estudiantes, dinamizar el aprendizaje y considerar las necesidades de los estudiantes; además, sirve como guía en el aprendizaje y refuerzo de competencias lingüísticas.

El docente tiene conocimientos en didáctica y pedagogía para establecer actividades a partir del contexto y las competencias lingüísticas a formar en los discentes; con el propósito de desarrollar la mediación de conocimientos y la formación de habilidades y destrezas; es un constante observador y aprendiz del contexto educativo. Para el Ministerio de Educación Pública, los docentes deben potenciar “aún más el protagonismo de sus educandos, generando situaciones que les inviten a saber hacer en una situación determinada, lo más cercana a la realidad” (Ministerio de educación, 2008, p. 10). Son facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje y ven al estudiante como persona en desarrollo para potenciar sus habilidades y destrezas. Tienen empatía por las necesidades de las personas en el ambiente educativo con el fin de motivarlos y orientarlos en el proceso.

2.1.6.3.3 Concepción de aprendizaje

Es un conjunto de procesos adaptativos del propio desarrollo humano, pero primordialmente es la apropiación de la experiencia y ocurre cuando se procesa la información y se construye el conocimiento (Villarini, 2000). El aprendizaje se comprende como el proceso individual y colectivo que se genera a partir de la relación de la persona con su entorno, de la reflexión y solución de problemas. Ocurre como parte de las necesidades y motivación del desarrollo personal, por medio de la apropiación de capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras. El aprendizaje es un proceso para comprender el mundo y lograr transformarlo. Es un proceso personal que se genera, a partir de la colectividad e interacción con los saberes, experiencias, criticidad y emociones de la persona. Además, es integral ya que colabora en la autorrealización y plenitud de la persona, por medio de un proceso que resulte significativo para el individuo.

2.1.6.3.4 Concepción de enseñanza

La enseñanza es el acto que ocurre en un contexto determinado para que se establezca el aprendizaje. Está centrado en el individuo y busca propiciar experiencias que resulten significativas y relevantes a las necesidades de la persona. Es un proceso mediador entre el contenido y la propuesta de acción para aplicar los saberes, con el fin de que se adquiera un significado dentro del contexto mismo (Zabala, 2009, y Zabala y Arnau, 2008).

Lo importante en la enseñanza del docente, es entre otras cosas, que el alumno pueda poner en juego diversas capacidades: tiempo para explorar un tema sin restricciones, tiempo para ser sistemático y riguroso, tiempo para que desarrolle su creatividad y tiempo para indagar todo aquello que surja de su interés (Gutiérrez, 2011, p.167).

Se vale de varias técnicas pensadas en las características de los estudiantes y las competencias lingüísticas que permitan el crecimiento personal. La enseñanza es un dialogo bilateral entre el discente y docente, así como la institución a la cual pertenece. La enseñanza puede ocurrir tanto del estudiante al docente como viceversa, pues las persona, independientemente del grado académico o edad que tengan, poseen conocimientos que pueden ser compartidos con los demás; por lo tanto, ocurre en un ambiente de respeto, seguro y agradable. La persona debe sentirse cómoda y valorada para que la enseñanza sea un acto motivador (Nelsen, Lott y Glen, 2015). Puede ocurrir en distintos ambientes, no propios del sistema educativo formal; sin embargo, los docentes valoran el contexto para poder representarlos en el aula y realizar un proceso de enseñanza significativo para los participantes.

2.1.6.3.5 Evaluación

La evaluación es un proceso de introspección. El estudiante, en colaboración con sus compañeros y docente, visualiza su progreso durante el desarrollo de las actividades y analiza las estrategias empleadas, con el fin de fortalecer sus destrezas, habilidades y conocimientos. De esta manera, “se incluyen actividades de evaluación que integran la teoría y la práctica [...] Los objetivos generales son criterios para la evaluación y la acreditación de los aprendizajes alcanzados” (Molina, 2016, p. 134). Establecer los criterios y evidencias ayuda a orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Estos criterios serán de utilidad para los estudiantes y docentes, con la finalidad de conocer los logros que se pretenden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente y compañeros son un apoyo durante el proceso de evaluación desde sus diferentes modalidades para guiar al estudiante en la formación de las habilidades. La

evaluación es un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. Esto implica “la búsqueda de medios que permitan prever la capacidad para que pueda ser utilizada en el momento que sea necesaria” (Zabala y Arnau, 2008, p. 17). La evaluación puede llevarse a cabo desde un proceso personal conocido en el ámbito educativo como: autoevaluación, un proceso de corrección entre compañeros de clase denominado: co-evaluación y un proceso desde donde el docente evalúa.

Toda evidencia de evaluación cumple con una función didáctica, ya que en primer término sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante, mientras que para el docente se constituye en una posibilidad de interrogarse sobre lo que está funcionando en el desarrollo del curso, de una secuencia, o de una actividad. Analizar las razones por las cuales los estudiantes muestran determinados desempeños para reorientar el curso de las acciones que realiza en el curso; por ello cumple con una función formativa (Díaz-Barriga, 2013, p. 13).

La evaluación es un proceso humanizador. El enfoque se realiza hacia la comprensión de los procesos internos y de desempeño de los estudiantes; es un proceso personalizado y orientado a habilidades. Brinda información a los estudiantes y docentes para valorar la formación y adecuarla. Busca fortalecer las competencias lingüísticas de las personas y afianzar la confianza en ellas mismas, al mismo tiempo que descubren nuevas oportunidades de la práctica desarrollada en la actividad didáctica.

2.1.7 Principios curriculares

Para la elaboración del diseño curricular que se propone en esta investigación, resulta importante aclarar los principios de planificación que fueron considerados en el proceso de

construcción del diseño. Los principios que rigen el planteamiento de los objetivos, contenidos, módulo, unidades y secuencias didácticas, se presentan a continuación:

Primer principio curricular: Alcance.

El alcance curricular comprende el desarrollo simultáneo e integrado de conceptos, destrezas y actitudes. No se trata de que un estudiante desarrolle un concepto, sino de que pueda usarlo en la recopilación y procesamiento de la información y en la solución de problemas (Villarini, 2000, p. 44).

Dicho principio fue considerado en el planteamiento de las estrategias didácticas que conforman el módulo, con el fin de que el aprendizaje resulte significativo para los estudiantes al desarrollar prácticas que lleven al abordaje de situaciones reales. El empleo integral de las habilidades se da por medio de la conexión entre la realidad, las competencias lingüísticas y los conocimientos de los estudiantes. Para tales fines, el módulo educativo contempla la resolución de problemas y el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos.

Segundo principio: Secuencia.

De acuerdo con Villarini (2000), la secuencia consiste en una progresión en el desarrollo de habilidades o destrezas que deben estar en armonía con las etapas del desarrollo biopsicosocial del estudiante y ser flexible y armoniosa con el ritmo de su desarrollo, su proceso de aprendizaje y los conceptos de las disciplinas académicas que se trabajan a lo largo del currículo, a niveles crecientes de complejidad. Lo anterior, lleva a la investigadora a valorar las secuencias didácticas, dentro de las unidades del módulo, como

pasos progresivos en donde se relaciona el proceso de enseñanza y aprendizaje con el accionar de los estudiantes. Las secuencias didácticas son empleadas dentro de cada unidad en la progresiva aplicación de actividad, se consideran pasos necesarios para el cumplimiento de la meta de la unidad. Además, las unidades se encuentran relacionadas entre sí, pues las destrezas y conocimientos empleados en una unidad, son considerados para el desarrollo de la siguiente unidad, especialmente pues en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, los contenidos mantienen una interconexión para el desarrollo de las destrezas de escucha, habla, lectura y escritura.

Tercer principio curricular: Coherencia

La coherencia “es la relación directa entre todos los elementos del planteamiento: los objetivos, los contenidos, las actividades de mediación, las actitudes y valores, así como los aprendizajes por evaluar” (Rojas, 2015, p. 31). Este principio fue empleado en la construcción de cada unidad del módulo considerando que este último tiene como meta el mejoramiento de la de competencia oral y de escucha, por medio de la tecnología, como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje. El módulo está constituido por unidades didácticas que tienen objetivos específicos de la meta principal del módulo. Cada objetivo específico mantiene una relación entre el contenido, actividades, actitudes y valores, así como la evaluación, de manera que se dé coherencia entre las diferentes partes. El desarrollo del módulo, en la secuencia de unidades sugerido, permite ese engranaje en las capacidades desarrolladas en cada unidad que se interrelacionan y desarrollan paulatinamente en el salón de clase.

Cuarto principio: Integralidad

En esta propuesta curricular “el docente debe integrar las características de los estudiantes [...] con el entorno de la comunidad, con los procesos de mediación, las actitudes y valores, así como la evaluación” (Rojas, 2015, p. 28). Importante mencionar que esta propuesta está centrada en el estudiante como ser humano en desarrollo, quien hace pleno uso de sus habilidades y conocimientos para que el aprendizaje se torne significativo y auténtico y pueda utilizar este aprendizaje en los distintos contextos desde los cuales participa. La integración de las competencias lingüísticas de los estudiantes es necesaria para el diseño propuesto, así como requerimientos en el entorno con respecto conocimiento y manejo de tecnologías, resolución de problemas, competencia comunicativa, autogestión y manejo de información.

Quinto principio: Pertinencia

Este principio se entiende como esa congruencia que posee la propuesta con el estudiantado, institución y entorno social, de manera tal que tenga impacto y relevancia. El objetivo del módulo se cumple al visualizarse la apropiación de capacidades para la autorrealización y conciencia del entorno. Es así como la propuesta curricular se diseñó bajo este principio en un módulo tecnológico.

2.1.8 Diseño curricular modular

El diseño curricular se considera

una etapa enmarcada por lo cultural, en la cual se consultan, definen y organizan las fuentes [...] para convertirlas en un conjunto de elementos

relacionados entre sí, de manera secuencial y organizada, que permite ubicar el ciclo formativo, el perfil [...], las competencias requeridas (Maldonado, 2003 citado en Vargas, 2008, p. 35).

La integralidad de todos los componentes del currículo, definidos anteriormente, forma parte del diseño curricular y de la articulación, organización y su aplicabilidad. Una vez considerados esos ejes, como parte de la visión que define el diseño, es necesario definir su praxis para lo cual se recurre a un módulo educativo, que hace uso de las tecnologías como un medio para propiciar el aprendizaje del inglés, enfocado en la destreza oral y de escucha.

El diseño curricular modular educacional “representa un bloque unitario de aprendizajes que abordan una o más áreas o unidades de competencias de manera globalizada, integrando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes” (Vargas, 2008, p. 53-54). Por tal motivo, la propuesta curricular ha sido diseñada por medio de unidades didácticas, donde se integra el aprendizaje del inglés, por medio del uso de medios tecnológicos, para potenciar las destrezas citadas.

2.1.8.1 Unidad didáctica

La unidad didáctica se comprende como “un hilo conductor que teje toda la unidad de programación. Es recomendable que el hilo conductor se vertebre alrededor de una actividad significativa práctica y funcional que justifique y responda a la realización de una serie de tareas previas” (Ambròs, 2009, p. 27). La unidad didáctica contiene la evolución del aprendizaje que se desea lograr a través de una actividad que resulte útil mediante la aplicación del conocimiento generado. Es un proceso gradual para culminar con un constructo. Dentro de las características de las unidades didácticas por competencias, de

acuerdo con Ambròs (2009), se encuentran: la unidad didáctica construida alrededor de una actividad significativa y funcional que responda a la realización de una serie de tareas previas; la relación de unidades entre sí; el desarrollo de actividades de lo más fácil e inductivo a lo más difícil y abstracto; la asignación de tiempo suficiente para el desarrollo de cada actividad. Por lo tanto, es necesario considerar la extensión de cada unidad y por último, la adaptación de las actividades al contexto de los estudiantes, de tal manera que la unidad didáctica cumpla con el logro de la meta, misma que debe ser congruente con el cumplimiento de una actividad. La actividad, por su parte, debe ser relevante para el quehacer del estudiante y enmarcarse en un proceso evolutivo y de desarrollo. Cada actividad realizada no es el fin de la educación de la unidad didáctica, sino un medio para el cumplimiento de las competencias lingüísticas metas planteadas para la unidad.

En cuanto al diseño de la unidad, “se basa en la definición de un eje que guía todo el resto del proceso, como lo son los objetivos, los conocimientos y las experiencias de aprendizaje” (Rojas, 2015, p. 82). En esta propuesta, se consideran los criterios de las competencias que se esperan alcanzar al finalizar cada una. Dicha competencia se cumplirá no solamente a través de la evidencia de la actividad, sino también en la aplicación del conocimiento empleado con el manejo del idioma inglés.

Para el diseño de una unidad didáctica, con enfoque, existen una serie de elementos curriculares que la conforman y se describen a continuación:

- La introducción y justificación del contexto: se define como el marco contextual de esta investigación que incluye el marco jurídico sobre el cual opera el currículo, información relevante sobre el centro educativo, el grupo y el aula.

- Los objetivos didácticos redactados en clave competencial: “referentes relativos a los logros que el alumnado debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f). Son progresivos e interrelacionados con las demás unidades didácticas pues las competencias lingüísticas se desarrollan paulatinamente.
- Las competencias: son “una habilidad general, producto de un dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico que la tiene como su meta” (Villarini, 2000, p. 19). Las competencias lingüísticas ejes del módulo de aprendizaje, para este estudio como se ha indicado anteriormente, son las destrezas de habla y escucha.
- Los contenidos de aprendizaje:

Son una explicación de los objetivos de la unidad de programación que, a la vez, están formados por los tres saberes que definen cualquier competencia: el saber hacer, el saber ser y el saber estar. Dichos saberes se corresponden perfectamente con conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas que debemos indicar en la redacción de los contenidos en forma sustantivada (Ambròs, 2009, p. 30).

Los contenidos trabajan en coherencia con los demás elementos curriculares de la propuesta y adquieren integralidad en el valor humano cognitivo, emocional y social.

- Las secuencias de actividades: Ambròs (2009); Tobón et al., (2010); Díaz-Barriga, (2013), mencionan que las secuencias son el diseño ordenado y progresivo de actividades, que toman en consideración el conocimiento previo de los estudiantes para vincularlo con información a situaciones reales y problemáticas, con el fin de lograr metas educativas que resulten significativas. Por su parte, Ambròs (2009), aconseja ordenar las actividades en fase inicial, fase de desarrollo y fase de síntesis y así cumplir con tres fases de la secuencia formativa. Las secuencias didácticas trabajan en conjunto y de manera paralela con la evaluación.
- Las orientaciones para la evaluación: estas se asocian al desempeño de los discentes, por lo cual es preciso dejar evidencias, productos o resultados observables para obtener información y poder valorar en qué grado se han cumplido los objetivos propuestos (Maldonado, 2010). Estas evidencias deben tener extrema congruencia e interrelación con las secuencias didácticas al ser basadas en los resultados de las evaluaciones. “Lo importante en la estructura de la evaluación es que se realice estrechamente vinculada a los propósitos del curso y se encuentre anclada en las secuencias didácticas” (Díaz-Barriga, 2013, p. 13).
- Las orientaciones metodológicas:

En este caso es necesario determinar la relación que pueden tener las etapas o avances en relación con esa determinación, con los contenidos de las unidades del curso. Lo importante es considerar que, si el aprendizaje requiere vincular nueva información con conocimientos previos y, si a partir de la idea de trabajar con elementos de la realidad, contruidos como situaciones problema, casos o proyectos, las acciones de evaluación también deben reflejar esta articulación entre información y situaciones reales (Díaz-Barriga, 2013, p. 13).

Para esta propuesta la corresponde a secuencias didácticas se considera en la realización de proyectos desde donde el aprendizaje es basado en situaciones de la vida cotidiana; además, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación se consideran como un medio para la adquisición de aprendizajes.

Para el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, se considera la “adaptación de la organización al alumnado, adaptación de los materiales, adaptación del tiempo para realizar las actividades, adaptación de los objetivos del área, etc” (Ambròs, 2009, p. 31).

Las competencias lingüísticas que se desarrollan son las mismas, pero se modifican las actividades, con el fin de que la complejidad y abstracción sean más convenientes a las características del estudiante con ciertas condiciones.

2.2 Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

En el marco de una nueva generación de aprendices y la modernización de los sistemas de interrelación social, comercial, laboral y educacional, surgen cambios que

influyen el diario vivir de las personas y exigen el desarrollo de nuevas competencias lingüísticas, con el fin de que puedan movilizarse en un mundo de información y conexión global; se germinan así las ‘Tecnologías de la Información y Comunicación’. “Al hablar de tecnologías de la información y comunicación (TIC), nos referimos a los dispositivos o instrumentos, métodos y técnicas para el logro, el tratamiento, el almacenamiento y la transmisión de información” (Seas, 2016, p. 290). Esta información puede ser accedida, transformada, compartida o creada a través de software o hardware, por ejemplo: computadora, dispositivos móviles, programas, internet, videos, entre otros. Las TIC se han hecho muy populares, de ahí la importancia de integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen distintas razones por las que los docentes deben incluir el uso de las TIC en el salón de clase. Primero, para estar al margen de las transformaciones de la sociedad y ampliar el acceso al conocimiento; también se han realizado innovaciones en la vida cotidiana de las personas. Una de las innovaciones ha sido en el área tecnológica, al agilizar una comunicación bilateral, fluida, estable y universal; lo mismo ocurre con la información. El manejo de las TIC se ha considerado como una habilidad más que las personas deben poseer, por lo que la educación tiene la responsabilidad de integrarlas para que los educandos sean miembros con experiencia, conocimiento y partícipes de la nueva sociedad.

Segundo, es la generación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. “En la parte educativa las TIC han generado un impacto importante [...] se han creado nuevas modalidades de enseñanza y estrategias didácticas que, tanto la posición del estudiante, como del docente, han sido modificadas” (Muñoz y Nicaragua, 2014, p. 3). Los ambientes de enseñanza y aprendizaje se expanden a plataformas digitales o servidores que pueden

albergar diferentes recursos o conocimientos. Además, logran generar distintos materiales de bajo costo para los estudiantes.

Tercera razón, las TIC favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos (Valencia-Molina et al., 2016, p. 9). Las TIC permiten integrar los métodos, contenidos y competencias lingüísticas, por medio del desarrollo de una estrategia tecnológica, como un medio de acción de los estudiantes. Tradicionalmente, la educación ha sido centrada en el profesor como expositor del conocimiento, mientras el estudiante ha sido el receptor pasivo. Las TIC, en cambio, permiten modificar los roles al propiciar estrategias innovadoras que conviertan al estudiante en creador e investigador de su propio conocimiento. Los aprendices son los autores, conductores y evaluadores de sus experiencias; el docente se convierte en un guía-compañía, consejero de recursos y motivador para que el educando cree su propio camino de aprendizaje (Lima y Zorilla, 2017). El estudiante se convierte en un sujeto activo del proceso. Para que existan experiencias educativas eficaces y efectivas que favorezcan la dinámica educativa, los cambios deben provenir de los docentes y estudiantes, para que ocurra la transformación de paradigmas, de competencias lingüísticas y destrezas relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en el escenario educativo (Valencia-Molina et al., 2016). Al convertirse el estudiante en el centro de la educación y quien accede al conocimiento, las TIC colaboran a que el aprendizaje resulte más duradero y significativo para su vida.

Una cuarta razón resulta en la maximización del potencial humano. La implementación de las TIC en ambientes virtuales colabora en la personalización de experiencias de aprendizaje, expone a los estudiantes a un amplio universo de contenidos y recursos, activa y compromete a los estudiantes en proyectos relevantes a su vida y

pasiones y promueve la colaboración entre pares (Rizzi, 2017). Las TIC colaboran con una educación personalizada y motivación intrínseca al estar relacionada con las propias experiencias de vida de los participantes. Los ambientes virtuales median el desarrollo humano y el descubrimiento o fortalecimiento de destrezas a través de retos que necesiten solución. Además, la diversidad de recursos disponibles se puede adecuar a las necesidades y fortalezas del estudiante. También, integrar el recurso con los conocimientos, estrategias y eventos de la vida ayudan el estudiante y docente a maximizar su potencial humano. El potencial de crecimiento y desarrollo cognitivo, social y emocional son inherentes a la persona y la educación proporciona las experiencias para que estas ocurran a través de las TIC. La labor educativa y curricular podrá fomentar tales cambios desde la base de los planteamientos para que tal potencialización ocurra. Champentier (2013), afirma que la tecnología por sí misma no puede garantizar la autonomía o lecciones centradas en el estudiante. El docente resulta clave en el diseño de las lecciones y como guía en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Todas estas razones resultan beneficiosas para la aplicación y diseño de procesos curriculares, específicamente para esta investigación, en el área de inglés como lengua extranjera. Las TIC, en los contextos de aprendizaje de otro idioma, han desarrollado actitudes positivas de los estudiantes, mayor autoestima, compromiso y han mejorado el éxito del estudiante (Quesada, 2013). Los procesos de aprendizaje de idiomas pueden resultar complejos para los educandos al ocurrir en otro lenguaje que no es el nativo. La introducción de las TIC en las clases de nuevos idiomas, han demostrado un cambio en cuanto al compromiso y motivación de los estudiantes quienes encuentran plataformas o ambientes virtuales que les permite interactuar con el inglés, sin exponerse a los demás directamente. Además, la creación de diferentes recursos didácticos diversifica las

actividades de clase y proporciona un mayor acercamiento a las diversas competencias lingüísticas de los estudiantes, al hacer al aprendizaje más ameno.

Las TIC tienen el potencial de funcionar como herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intra psicológicos presentes en la enseñanza y el aprendizaje, cuando hay un reconocimiento del papel mediador que ellas cumplen entre los elementos del triángulo interactivo: estudiante, profesor, contenidos (Valencia-Molina et al., 2016, p. 10).

El contenido, en otro idioma, puede resultar intimidante para los estudiantes, pero las TIC son un recurso que permite que dicho contenido sea mediado, por ejemplo, con imágenes y sonidos y, permitir a los estudiantes interactuar y divertirse, al crear un ambiente cómodo y positivo en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Entre las ventajas del uso de la tecnología en clases de idiomas, se encuentran: la reducción de los niveles de ansiedad, aprendizaje independiente y mayor autonomía (Champentier, 2013). Todo esto puede ser potenciado desde el planteamiento que se encuentre en el currículo y la orientación que el docente brinde durante su aplicación. Pues el objetivo es enfocarse en el estudiante como centro del proceso.

Con el fin de ahondar más en el tema de las TIC y su contribución en el área curricular, se abordarán tres temas de relevancia para la investigación, estos son: dispositivos y software, métodos y técnicas para el logro de objetivos, y la mediación pedagógica.

La utilización de herramientas tecnológicas permite crear un escenario en el cual los estudiantes desarrollen sus competencias lingüísticas, tanto en el nivel individual como grupal y así aplicar su conocimiento en la resolución de situaciones. Es a través del planteamiento de resolución de la situación que los estudiantes se motivan al superar retos

llevándolos a emplear sus conocimientos en situaciones de la vida real. Cada reto o situación superada afianzará las habilidades que la persona posea, al mismo tiempo que fortalece su autoestima. El desarrollo de competencias lingüísticas involucra componentes tales como “conocimiento base (el saber), conocimiento técnico (el saber hacer) y aptitudes (el saber ser)” (Vargas, 2008, p. 15).

2.2.1 Dispositivos y software

Las TIC se han introducido y evolucionado en los distintos campos de nuestra sociedad. Las tecnologías, están diseñadas en dos campos: programación o software y dispositivos. De acuerdo con la Real Academia Española (2018), software es el “conjunto de programas, instrucciones y reglas informáticas para ejecutar ciertas tareas en una computadora”; por otro lado, los dispositivos son un “mecanismo o artificio para producir una acción prevista”. En cuanto a las TIC, tanto los dispositivos como el software funcionan en conjunto. Mientras uno representa el aparato o mecanismo, el otro es el que permite realizar la tarea o acción dentro del mecanismo. Para el desarrollo de determinada tarea, deben trabajar en conjunto; sin embargo, cabe puntualizar que existen muchos tipos de software y dispositivos con diferentes objetivos: entre ellos se encuentran: la computadora, tabletas, televisores, celulares, parlantes, Kindle, iPad, entre otros. En software existe el correo electrónico, internet, reproductor de video y música, grabadora de voz, etc. También hay software más específico, diseñado para funciones dentro de una empresa o institución. Consecuentemente, el software puede abarcar múltiples áreas, ya sea de comunicación, información, educación, económicas, salud, y muchas más.

Las TIC no solamente abarcan la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo

tipo: los medios de comunicación social (“mass media”) y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico como el teléfono, fax [...] (Marqués, 2000, p. 1 citado en Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, 2017, p. 27).

Las TIC están en muchos de los aparatos que utilizamos hoy y en diferentes usos de estos. Por ejemplo, los dispositivos móviles son portátiles y cómodos y debido a su tamaño y múltiples tareas, se convierten en una herramienta de gran utilidad. Miao, West, So y Toh (2017), detallan que los teléfonos móviles son un medio viable para acceso a oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional, pero no se limita al nivel profesional al involucrar lo académico y cultural, o cualquier otra área que se desee desarrollar. Los dispositivos móviles colaboran en el crecimiento de las personas gracias a su portabilidad y a la información que se puede acceder. Es gracias al uso de los dispositivos móviles que las personas dan un uso adecuado. Este crecimiento puede ser personal y autónomo; pero, para poder lograr ese nivel, es necesario un aprendizaje y acercamiento a los dispositivos.

Así como existen los dispositivos móviles, hay otros que pueden ser más estacionarios, pero igualmente poseen el potencial para ser utilizados de distintas maneras.

En las instituciones educativas se ha venido introduciendo las TIC como herramientas para propiciar el desarrollo, creatividad y crear familiaridad con el uso de estas. La idea es permitir que la comunidad educativa se apropie del uso de los dispositivos y software para su desempeño y crecimiento profesional. Para su utilización, la comunidad educativa ha requerido de una guía y acercamiento de los dispositivos, desde una perspectiva productiva y educativa, pues el uso de las TIC, para estos casos, debe ser orientado al aprovechamiento de las capacidades que las herramientas poseen. Las tecnologías digitales son clave en el aprendizaje y construcción del conocimiento. Facilitan a los individuos comprender sus

derechos y facilita el aprendizaje para su propio beneficio (Atchoarena et al., 2017).

Muchos docentes hemos experimentado cómo se fortalece la independencia y autonomía de los estudiantes en su aprendizaje. Se permite un aprendizaje democrático, donde tanto el docente como el estudiante están en las mismas condiciones de producir y compartir conocimiento. Champentier (2013), menciona que cualquier nuevo dispositivo o software, diseñado para facilitar el aprendizaje autónomo, puede ser incorporado y adaptado por los docentes en lo que ellos encuentren útil, pues son los docentes los responsables de tomar la decisión de promover la autonomía a través de la tecnología. La herramienta en sí sólo es un objeto, pero depende del objetivo con que se plantee su uso, que nuevas metodologías y aprendizajes se logran. Para que esto sea así, el docente debe adquirir un compromiso y apropiación de las TIC para que esos planteamientos se lleven a cabo. Rizzi (2017), destaca que los docentes pueden utilizar recursos digitales y estrategias de enseñanza para conectar el currículo con los problemas de la vida real, traer conceptos abstractos a la vida, visualizar el aprendizaje e inspirar a los estudiantes. Las TIC permiten crear esa conexión con la realidad a través de los mecanismos y programas que se utilicen. El docente tiene múltiples opciones para satisfacer esa demanda, pues el internet, dispositivos inteligentes y el creciente número de procesos y prácticas están ahora centradas en las necesidades de los individuos (Atchoarena et al., 2017).

Gravina (2017), menciona diferentes usos que se les pueden dar a los dispositivos móviles tales como: trabajar y aprender en la escuela y a través de la comunidad; acceder, usar y crear contenido; leer e interpretar textos, imágenes y datos complejos; colaborar con otros, local o globalmente; conducir experimentos virtuales; demostrar el aprendizaje a través de distintos métodos que no estén limitados a exámenes. Además, agrega que las TIC pueden mejorar los resultados educacionales a través de soluciones productivas que

proporcionan más tiempo a los docentes para trabajar con los estudiantes y permiten a las instituciones ser más eficientes; permite crear portales seguros que mejoran la comunicación entre la escuela y el hogar para empoderar a los padres a ser colaboradores más activos; permite a los docentes participar de comunidades de aprendizaje profesional; hay acceso a avanzadas herramientas analíticas que ayudan a identificar y extender la evidencia para desarrollar estrategias; hay ahorro de presupuesto que puede ser aplicado a innovación. Por su parte Miaio, West, So y Toh (2017), destacan que el uso de tecnologías en el aula aumenta la participación de los estudiantes, apoya la enseñanza y su contenido y mejoran la pedagogía.

Los dispositivos y software tienen múltiples funcionalidades que pueden ser utilizadas en distintas instituciones u organizaciones. En educación se han encontrado muchos beneficios, las TIC poseen versatilidad y oportunidades de aprendizaje y creatividad.

2.2.2 Métodos y técnicas para el logro

La educación es un medio importante para el crecimiento de las personas. En Costa Rica las estadísticas revelan que conforme avanzan los niveles educativos, son cada vez menos los estudiantes que culminan la secundaria. Román (2018), basado en los resultados obtenidos en el Informe del Estado de la Educación, indica que “tener acceso al sistema educativo es condición necesaria pero no suficiente para que nuestros niños y jóvenes obtengan mejores aprendizajes y mayor logro educativo” (párr. 1).

Para los propósitos de este estudio, el concepto “logro educativo” se entiende como el conjunto de conocimientos, valores y habilidades que se desarrollan a través de la expresión oral, escrita, comprensión y análisis en conjunto con la formación cívica y social

de las personas para seguir aprendiendo (Ortiz, 2005 y López, 2011). Dentro de la realidad educativa costarricense existe un efecto embudo donde la cantidad de estudiantes que ingresan al sistema educativo se reduce, conforme se avanza en los niveles de escolaridad. Las competencias lingüísticas no desarrolladas por los estudiantes rezagados, los limita en cuanto a las oportunidades que se puedan presentar en la vida, no solamente a nivel personal sino también laboral.

Entre los factores asociados con menor aprendizaje y logro educativo, se visualizan: el uso de metodologías tradicionales y poco participativas, así como el uso de reducidos recursos educativos, como las TIC (Román, 2018). Los métodos tradicionales tienen un enfoque en el profesor, al relegar el papel del estudiante a un receptor de conocimiento; las TIC, por su parte, se relacionan con la realidad del entorno. Hoy en día el mundo utiliza las tecnologías como una herramienta de la vida cotidiana. A continuación, se explica en detalle ambos factores que intervienen en el logro educativo: métodos y TIC.

Según Richards y Rodgers (2016), el método en la enseñanza del inglés es la noción de un set sistemático de prácticas de enseñanza basadas en una teoría y aprendizaje del idioma en particular. Por su parte, las técnicas o estrategias son las que el docente implementa en la clase y son pensadas para cumplir con un objetivo. Deben ser consistentes con un método (Anthony, 1963 mencionado en Richards y Rodgers, 2016). Las estrategias permiten “visualizar el punto de partida integral que ordena todos los contenidos, mientras que otras apoyarán aquellos procesos de aprendizaje que un alumno aún no puede realizar exclusivamente por sus medios” (Díaz-Barriga, 1997, p. 72). Podría considerarse como parte de un planteamiento curricular en un primer nivel (método) y un segundo nivel (técnicas o estrategias), trabajan en conjunto para orientar y mediar contenidos, así como desarrollar las competencias lingüísticas en los estudiantes. Piñeiro y Navarro (2011),

mencionan que la incorrecta aplicación de métodos puede relacionarse con un bajo nivel de conocimiento de la didáctica; se limitan el desarrollo de destrezas comunicativas y el aprendizaje del inglés en los estudiantes. Son los docentes quienes tienen gran responsabilidad en el papel que desempeña el docente para alcanzar ese conjunto de conocimientos y habilidades que se esperan; pues las actividades por desarrollar en el aula, son planteadas por ellos. Esto lleva a plantear la importancia de un manejo de métodos y técnicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Como apoyo a las técnicas o estrategias de aprendizajes por utilizar en el salón de clase, para el caso de este estudio, se ha dado énfasis a las TIC; se piensa básicamente en los muchos beneficios para mediar contenidos. “La tecnología per se no tiene vida propia, su finalidad debe estar al servicio de las necesidades de la persona humana en su dimensión personal, nacional y global” (Chavarría, 2010, p. 9). Los métodos y técnicas cobran un valor importante para la empleabilidad de las TIC como herramienta de clase. Una de las metas del campo educativo es la formación humana y comunitaria para el crecimiento, tanto personal como profesional y es el enfoque en lo humano lo que guía gran parte de la formación en educación. Las TIC tiene un gran potencial más allá de ser puramente una herramienta, al apoyar el planteamientos y base, bajo la cual se orienta su uso y aplicación, en el ámbito educativo. Igualmente, “para acercarse al logro de las aspiraciones planteadas [...] es necesario orientar el aprovechamiento de las TIC en la Educación desde visiones congruentes con el desarrollo humano” (Fallas y Zúñiga, 2010, p. 10). Las TIC no resuelven el problema de logro de los objetivos en el proceso educativo, sino que colaboran como una herramienta de apoyo. Esto, máxime que “las políticas educativas en materia de TIC han seguido consistentemente la línea de buscar un aprovechamiento educativo que trasciende el mero aprendizaje de su utilización” (Fallas y Zúñiga, 2010, p. 34). Además,

apoyan diferentes prácticas y actividades que guían las diferentes formas del desarrollo de la habilidad (Atchoarena et al., 2017). Las TIC lograrán su cometido dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje mientras estén relacionados a diferentes estrategias y con una finalidad congruente al desarrollo de la persona.

Aunque la realidad costarricense ha presentado problemas con respecto al logro educativo, los docentes, centros de estudios e incluso los entes gubernamentales pueden tomar acciones que colaboren a minorar esta problemática pues se puede trabajar desde la comunidad de aprendizaje. Un enfoque centrado en el estudiante, en el cual tenga un rol activo de su conocimiento y habilidades, del cual se esté constantemente “reformando” y “autoconstruyendo”, por medio de herramientas tecnológicas, es clave para que el docente sea participe de su entorno y sienta motivación hacia el éxito personal y educativo; esto será determinado en el uso de métodos y estrategias que se desarrollan en el aula.

Tomando como base lo anteriormente expuesto, es necesario esclarecer cómo la mediación pedagógica juega un papel primordial para que los métodos y técnicas, para el logro educativo, se lleven a cabo:

2.2.3 Mediación pedagógica

“Las TIC generan nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se hace indispensable el replanteamiento de paradigmas, tomando en consideración los cambios vertiginosos del entorno que implican el uso y apropiación de estos recursos” (Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, 2017, p. 32) y se hace necesario que su presencia en el contexto educativo sea transformadora y significativa. Surge la necesidad de adentrarse en la mediación pedagógica para que las TIC creen ese impacto e innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dicho lo anterior, se hace inexcusable advertir sobre dos conceptos claves: mediación y dimensión pedagógica.

Para Gómez et al (2005):

La mediación se puede entender como una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema. Aquí la mediación significa el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas (p. 85).

La mediación es la herramienta o instrumento que emplea el docente para crear una conexión entre el conocimiento y su apropiación, por parte de los estudiantes. Esta mediación es planificada para que sea efectiva en el discente y pueda desarrollar competencias lingüísticas. Considera una labor de análisis de las características del contexto, saberes y participantes para relacionarlos entre sí a través del instrumento.

La dimensión pedagógica se concibe como,

la labor docente para apoyar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes a través de la creación de prácticas, actividades llenas de sentido para los que participan en ellas, el reconocimiento de problemáticas disciplinares o del entorno, la generación de experiencias que promuevan relaciones concretas con las problemáticas identificadas, la promoción de la reflexión y del pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje (Valencia-Molina et al., 2016, p. 26).

La dimensión pedagógica se interesa por el planeamiento de actividades planificadas por el docente, a partir de las características de los estudiantes, de manera que las experiencias sean relacionadas y adecuadas a su contexto. Implica que el proceso de aprendizaje sea congruente con la realidad de sus participantes, al considerar sus metas, saberes y competencias. Dicho de otro modo, el docente planea la situación para que al aprendizaje ocurra.

La mediación y la dimensión pedagógica se relacionan en el acto educativo al mismo tiempo, son planeadas por el docente y ejecutadas por el aprendiz. Gómez et al. (2005), afirman que “la mediación es entonces pedagógico-didáctica porque recurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas (la relación con el o los alumnos) y a las dimensiones didácticas (la relación con el saber o los saberes)” (p. 87). Es el conjunto de elementos presentes en el ambiente educativo y trabajan hacia el logro de una misma meta u objetivo. Este conjunto de elementos es llamado, por García, Monroy y Castaño (2017), como agentes mediadores e indican que “comprenden la institución, el educador y las herramientas. Estos se configuran “[...] en una situación de aprendizaje donde las herramientas cumplen con la tarea de mediar y promover todo lo necesario para aprender” (p. 49).

De acuerdo con Montenegro (2005), para que la mediación pedagógica sea efectiva y posible debe cumplir con los siguientes requisitos: “la intencionalidad, la trascendencia, la reciprocidad, la significación y la autorregulación son aspectos fundamentales a la hora de mediar el aprendizaje haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (mencionado en García, Monroy y Castaño, 2017, p. 50). Esto implica que las TIC, como medio para el desarrollo de la mediación pedagógica, debe considerar: para qué y por qué se utilizan. Además, cómo el conocimiento se construye o deconstruye y

cómo esto se convierte en un acto relevante en la vida de la persona, al promover el desarrollo de habilidades.

Lugo (2010), enfatiza que los discentes “gracias a estas nuevas herramientas, están adquiriendo mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje” (citado en Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, 2017, p. 19). La mediación pedagógica en el aula es diversa y las estrategias múltiples, permiten a los discentes reconfigurar los conceptos propios, al dar origen a nuevas ideas y acceder a una nueva información (Gómez, et al., 2005). Es congruente con Carpentier (2013), al opinar que los recursos tecnológicos son un buen complemento para lograr un aprendizaje independiente.

El pensar en los requisitos descritos por Montenegro (2005), conlleva a que la mediación pedagógica influya positivamente en un aprendizaje humano y enriquecedor; esto representa un cambio de paradigma y valorar el verdadero efecto de las TIC.

El profesor deja su faceta de experto en contenidos, presentador y transmisor de información y se convierte fundamentalmente en un diseñador de medios, un facilitador del aprendizaje y un orientador del estudiante. Realiza diferentes tareas como: diseñar actividades de aprendizaje y evaluación, ofrecer una estructura para que los alumnos interaccionen o animar a los estudiantes hacia el autoaprendizaje (Blanco, s.f., p. 2, citado en Chaves, Chaves y Rojas 2015, p. 172).

El rol del docente es mediar y guiar, mientras el estudiante debe participar activamente. “El acto de aprender se convierte en una experiencia vivencial que trasciende al ámbito de lo cognoscitivo” (García, Monroy y Castaño, 2017, p. 50). Es empoderar al estudiante a través de los planteamientos, pues las TIC están al alcance de los discentes, “para que ellos aprendan por sí mismos, utilizando herramientas para indagar, analizar y

presentar la información de diferentes maneras” (Prensky, 2008 mencionado en Fallas y Zúñiga, 2010, p. 17).

Agrega Perera-Cumerma y Veciana-Pita (2013), que “las TIC, como instrumentos de mediación pedagógica, son el "puente" entre los contenidos y la necesidad del sujeto que aprende, y del que enseña, y obligan a considerar los problemas de la tecnología educativa, entendida esta como algo más que un conjunto de artefactos tecnológicos” (p. 17). Las TIC son de gran utilidad en la vida cotidiana, razón por la cual se le ha dado mucho énfasis en su aplicación para la educación. Los docentes tienen la opción de utilizarla como herramienta para el logro de aspectos disciplinares, descritos a continuación:

2.3 Aspectos disciplinares

Es importante demarcar puntos relevantes a la disciplina educativa sobre la cual esta propuesta se sustenta. Algunos de los aspectos relacionados con el inglés son: conceptualización, características, habilidades, estrategias metodológicas y estrategias de evaluación.

2.3.1 Conceptualización de la enseñanza del inglés

De acuerdo con Martínez (2006), el lenguaje es una actividad cultural manifestada en los sonidos producidos en el habla. También, el hablar conlleva una manifestación interna de pensamientos que se expresan por medio de la actividad lingüística, los cuales pueden ser hechos cotidianos o íntimos. La actividad lingüística se asocia con la lengua, de la cual existen dos definiciones: lengua materna o nativa y lengua vehicular o franca.

Lengua materna o lengua nativa es aquella que el individuo aprende en el seno familiar. Lengua vehicular o lengua franca es la que se aprende fuera

del seno familiar y es la que se utiliza para la intercomunicación allí donde conviven comunidades de lenguas diferentes. La principal es el inglés (Prieto, 2014, p. 8).

En la primera, las personas han adquirido la lengua desde los primeros años de su vida y como parte de la intercomunicación dada en la convivencia de su hogar o cotidianeidad. La segunda ocurre en un espacio temporal diferente a la lengua materna, pues primero debe ocurrir la adquisición e internalización de la lengua nativa para que ocurra un aprendizaje de una lengua franca.

Para Martínez (2006), el lenguaje involucra otras actividades que interactúan en conjunto con este; se pueden mencionar: la emisión sistemática de sonidos combinados entre sí, la designación o referencia de cosas del mundo cotidiano, la creación de un algo del cual se dice, la creación de un significado o múltiples significados y la actividad mental implícita que da lugar a todas estas cosas que distinguimos en los actos lingüísticos. El lenguaje se realiza en la interacción entre el emisor y el receptor y el intercambio de mensajes, lo que me lleva a reflexionar que una segunda lengua representa un acto de construcción de significados entre dos personas para el intercambio de información y construcción de una realidad.

Singleton y Ryan (2004), mencionan que la temprana instrucción de la lengua franca se convierte en una ventaja para su adquisición, debido a la cantidad de exposición al idioma al cual el aprendiz se ve inmerso. Además, hallazgos naturalistas mencionan que la lengua franca no interviene o afecta negativamente la lengua madre; al contrario, puede llegar a superar a los estudiantes de mayor edad y tiene mayores ventajas a largo plazo. Principios que sustentan esta investigación y la propuesta del módulo que ha sido creado para estudiantes de segundo ciclo de primaria. Principalmente pensando en los beneficios

de una temprana instrucción del idioma y el incremento del léxico en su expresión oral y de escucha.

2.3.2 Características de la enseñanza de idiomas

Así como se explicó anteriormente, la enseñanza de una lengua franca, como el inglés, tiene una serie de características que difieren de otras asignaturas debido a los diferentes procesos mentales que intervienen en la adquisición del idioma.

Berns (1990), hace varias contribuciones en relación con las características que debe tener la mediación de idiomas:

Primero, se basa en la visión del idioma para la comunicación, al considerar que el idioma es un medio lingüístico para interactuar con otras personas. Una herramienta social que los hablantes utilizan para crear significados, ya sea oral o escrito. Segundo, la diversidad es reconocida y aceptada como parte del desarrollo del idioma, al tomar en cuenta las personas, ideas, culturas y valores; pero al mismo tiempo, importantes para la diversidad del aula o contexto. La competencia de un aprendiz es considerada relativa, no absoluta, en términos del uso correcto. Tercero, no existe un idioma más importante que otro, actualmente hay una gran variedad de idiomas reconocidos a nivel internacional. Todos son aceptables y dependen de la visión curricular que se desee optar. Cuarto, la cultura es reconocida como un instrumento vital en formar la competencia comunicativa del hablante, el idioma como acto social transporta ideas y proyecciones de la comunidad a la cual pertenece el hablante. Quinto, no hay una única metodología o determinado set de técnicas prescritas para aprender un idioma. En los procesos de enseñanza del inglés han surgido una gran variedad de metodologías y técnicas de enseñanza, todas con ventajas y desventajas, es decisión del docente cuál utiliza. The Council of Europe (2001), se refiere a

la importancia de considerar, para la enseñanza de idiomas la metodología basada en las necesidades comunicativas del aprendiz y el uso de materiales y métodos que ayuden a satisfacer esas necesidades. Sexto, el uso del idioma es reconocido como función ideacional, interpersonal y textual y está relacionado con el desarrollo de la competencia de aprendices en cada una de estas. Por lo tanto, las actividades de mediación deben estar orientadas a brindar oportunidades que permitan las distintas funciones en los estudiantes. Finalmente, es esencial que los aprendices participen en hacer cosas con el idioma, esto es, que ellos utilicen el idioma para una variedad de propósitos en todas las etapas del aprendizaje.

La enseñanza de idiomas, en este caso el inglés, implica una serie de características más allá de la lengua franca, pues involucra aspectos sociales, culturales, pedagógicos y situacionales. Al mismo tiempo, el docente debe considerar diversas actividades y empleo de métodos que provean experiencias funcionales en los estudiantes.

2.3.2.1 Habilidades por considerar en la Enseñanza del Inglés

El Ministerio de Educación y Ciencia (2003), se refiere a la habilidad como:

la respuesta efectiva de la persona a las diferentes situaciones de la vida real.

Nos mostramos capaces de manejar una situación en proporción a como dominamos tres factores: la información y destreza requerida de cada situación, los métodos eficientes que requiere la solución del problema, el estímulo que proporciona el interés y el éxito... la habilidad puede adquirirse y desarrollarse, aunque en diferente medida y a diferente ritmo en diferentes individuos (p. 10)

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Idiomas (Council of Europe, 2001), hay cuatro destrezas de idiomas que deben ser promovidas: la escucha (listening), habla (speaking), lectura (reading) y escritura (writing). Con el fin de aclarar cada una de ellas y cómo actúan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y de esta propuesta curricular, se explican a continuación, únicamente dos: la destreza de escucha y la destreza del habla, tomadas en cuenta para esta investigación.

Destreza de la escucha

La escucha es la habilidad del lenguaje más frecuentemente utilizada en actividades diarias y la principal para el desarrollo de la competencia oral (Celce-Murcia y Olshtain, 2009). La escucha es necesaria para el intercambio de información entre el transmisor y el receptor en una conversación. Como parte de las competencias comunicativas, la escucha juega un rol importante para comprender el mensaje de distintas personas y poder entablar un intercambio de información para propósitos específicos. Por ejemplo: escuchar las noticias para informarse sobre un desastre natural o escuchar a una persona haciendo una solicitud de medicamentos. El Ministerio de Educación Pública (2016) menciona que los estudiantes deben estar preparados a escuchar, entender y responder apropiadamente para una efectiva comunicación. Pues no comprender lo que se está escuchando causará el quiebre del mensaje y respuestas inapropiadas.

Destreza del habla

Celce-Murcia y Oshlatain (2009), mencionan que el habla en otro idioma puede ser considerado la habilidad más difícil, debido a que en muchas ocasiones sucede en situaciones no planeadas, es producto de la voz, la palabra hablada y del ordenamiento de ideas. Su objetivo es lograr que el hablante sea comprendido y que el mensaje sea adecuadamente interpretado por el receptor

De acuerdo con el Council of Europe (2001), las actividades comunicativas proveen recepción, interacción y producción consideradas como “poder hacer”; sin embargo, es indispensable tomar en cuenta el nivel de competencias lingüísticas del aprendiz para poder llevar a cabo algunas actividades.

La característica más importante de las actividades de habla, debe ser: proveer oportunidades auténticas para obtener el significado correcto y utilizarlo en cada área del conocimiento. El docente debe mediar actividades que permitan la simulación de actividades reales y problemáticas en las que se pueda expresar, con el fin de cumplir una tarea u objetivo.

2.3.2.2 Métodos para la enseñanza del inglés

Para de este estudio, se entiende como estrategias la articulación entre los recursos del estudiante (competencias) y lo que él o ella puedan hacer con esos (actividades comunicativas), dichas actividades pueden ser de tipo productivas, receptivas, interactivas, de mediación y de tipo no-verbal (Council of Europe, 2001). Al mismo tiempo, Brown (2000) considera que las estrategias nos acercan a una tarea o problema, es el modo de operacionalización que se realiza con el propósito de lograr una meta en particular. Tomando en consideración que las competencias lingüísticas son una fuente fundamental en este trabajo, solamente se considera nombrar aquellas estrategias metodológicas y evaluativas que funcionan como sustento para la propuesta: el método comunicativo, el método cooperativo, el método basado en proyectos y el método humanista.

El método comunicativo, Li (2012), menciona que se basa en la teoría del lenguaje como comunicación. Las actividades de la clase se enfocan en tareas significativas en las cuales los estudiantes comparten información, desde un ambiente de cooperación mutua. El

docente, por su parte, es un facilitador y guía del proceso, a la vez que participa de este activamente para guiar a los estudiantes y crear un ambiente de mayor exposición e inmersión en el idioma, basado en actos lingüísticos de comunicación a lo largo de todo el proceso educativo. Las actividades son desarrolladas en situaciones reales y de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. “Sus materiales, básicamente con una organización nocional, a menudo ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas” (Hernández, 2000, p. 148).

Los autores Richards y Rodgers (2002), mencionan que la meta del método comunicativo es desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades, pero se le da más énfasis a la comunicación oral. Por ello el significado es más relevante que la estructura, pues la contextualización es una premisa básica donde el uso de repetición es indispensable.

El método cooperativo se enfoca en el aprendizaje que se logra por medio de actividades grupales y el intercambio social de información entre los estudiantes; para ello, cada individuo es responsable de su propio aprendizaje, pero es motivado para ayudar en el aprendizaje de otros. Richards y Rodgers (2002), mencionan que ha sido adoptado como una manera de promover la interacción comunicativa en la clase y visto como una extensión de los principios de la metodología comunicativa. Los procesos lingüísticos se producen entre dos o más personas, pero es necesaria la cooperación de todos para que esta pueda llevarse a cabo. Tiene sus bases en tutorías y monitoreo de pares, con el fin de otorgar mayor participación y colaboración entre estudiantes, que sustituyen un aprendizaje competitivo e individualizado por uno más enfocado a la ayuda al prójimo y fortalecimiento de lazos sociales.

De acuerdo con los autores mencionados, el método basado en tareas se centra en el desarrollo de tareas o proyectos como la unidad esencial en el planeamiento e instrucción en la enseñanza de idiomas. En este método el involucramiento de los estudiantes es fundamental, pues la tarea activa es brindar un mejor contexto para el aprendizaje del idioma. Este método es coherente con la competencia comunicativa que los estudiantes deben realizar para alcanzar la fluidez, al considerar que sitúa al estudiante en procesos activos donde el lenguaje es una herramienta para completar un proyecto. Además, ofrece a los estudiantes la oportunidad de ser responsables de su propio aprendizaje, proponer sus propios objetivos y demostrar paso a paso, lo que han aprendido por medio de la creación de un producto (Ministerio de Educación Pública, 2016). El método basado en tareas permite que el docente se centre en el logro de los estudiantes, al personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

El método humanista de enseñanza de idiomas, visualiza al educando como un ser integral, con características emocionales, físicas, sociales y cognitivas. Los docentes son consejeros que se guían por las necesidades de los estudiantes. El método humanista de enseñanza de idiomas proporciona una nueva visión al reconocer la importancia del desarrollo personal, que se torna aún más efectivo al utilizar el idioma meta (Mehrgan, 2012).

Para Montes de Oca (2004), el factor afectivo es realmente determinante para el aprendizaje del idioma, pues a mayor disposición, menos estrés, más autoestima y confianza de los estudiantes en sí mismos y el aprendizaje del idioma se da con mayor facilidad. Para este autor, el factor afectivo es realmente determinante en el aspecto académico. Aunado a lo anterior, Montes de Oca afirma que el campo cognitivo y humanista no son opuestos, sino que deben ser considerados complementarios, de una

manera integrada. El método humanista proporciona prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro de un ambiente seguro y adecuado que dan confianza al educando.

Estos cuatro métodos son importantes y fueron integrados, de manera ecléctica, en el desarrollo de las lecciones de escucha y habla de inglés en estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín.

2.3.2.3 Conceptualización de los enfoques

Un enfoque se considera la posición teórica y creencias sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma (Brown, 2000). El método es el plan general para la presentación del material del lenguaje y está basado en un enfoque. El enfoque es axiomático y el método procedimental. Por otro lado, la estrategia o técnica es la implementación que ocurre en el aula (Anthony (1963) citado en Richards y Rodgers (2002).

Los enfoques se trabajan como principios o regla general para orientar la propuesta de ordenamiento curricular, así como su construcción y esquematización.

En una primera instancia, se considera el aporte del enfoque centrado en el estudiante que implica desarrollar su autonomía y puedan guiar su propio aprendizaje. El enfoque de enseñanza, centrado en el estudiante, debe cumplir con más de una de las siguientes características: dar más control al estudiante de su aprendizaje, motivarlos a tomar decisiones, motivarlos a tener un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje, permitir a los estudiantes enseñar a otros compañeros y evaluarlos, traer conocimiento del exterior al aula, hacer el aprendizaje más personal para el estudiante, entre otras (Richards y Burns, 2012).

Este enfoque se centra en desarrollar las habilidades de los discentes y proporcionar oportunidades y actividades que medien su aprendizaje y autoevaluación, como parte de un fin formativo de la persona; esto resulta importante para el planteamiento de la propuesta curricular planeada en el presente estudio. En términos de aplicación de las actividades desarrolladas en el aula, el profesor tiene la función de analizar la manera en que se involucran los estudiantes en el proceso de toma de decisiones y cómo ese proceso se incrementará conforme el estudiante adquiera más experiencia y madurez, esto como un proceso balanceado de cambio de toma de decisiones de profesor a estudiante en el currículo (Richard y Burns, 2012).

El enfoque curricular denota la activa participación de los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, al considerarlos como personas con habilidades por desarrollar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el rol de dicho enfoque para la presente propuesta se enmarca bajo los fundamentos que le dan forma al diseño curricular, pues esta concepción curricular “busca atender a la persona colaborando en la construcción de su proyecto personal de vida, de una manera libre, responsable y auténtica, atendiendo a cada estudiante de manera individual, pero rescatando a su vez la parte social” (Jiménez, 2008); esto constituye parte de la filosofía con la que se construye el presente trabajo.

Importante resaltar que, según Jiménez (2008): “las situaciones de aprendizaje en el enfoque curricular centrado en la persona no es un fin en sí misma, sino un medio por el cual el docente y el estudiante tienen la oportunidad de crecer como personas” (p. 74). Esto se relaciona con las estrategias metodológicas y evaluativas anteriormente mencionadas, pues el fin de la propuesta curricular es el ordenamiento curricular, con el fin de dar un norte al área de inglés, para que tanto los docentes como los estudiantes tengan oportunidades para desarrollar sus competencias lingüísticas y destrezas comunicativas.

El enfoque centrado en el estudiante (persona) parte del enfoque ecléctico, que es utilizado en el aprendizaje de idiomas, debido a que integra diferentes métodos de enseñanza, de acuerdo con las circunstancias. No tiene una definición propia, sino que se ajusta a la situación y al estudiante. Es muy flexible en su implementación y los docentes pueden integrar aspectos de otros métodos para ajustarlos hacia la diversidad de estudiantes y los distintos niveles de inteligencia o estilos de aprendizaje que presentan. Además, sirve para trabajar las cuatro destrezas del idioma inglés. De hecho, “en cuanto al futuro, todo parece indicar que nos movemos en la dirección de métodos más abiertos y menos estandarizados; hacia un eclecticismo informado que abrirá espacio para metódicas que incorporen lo más positivo de los diferentes abordajes psicológicos al aprendizaje” (Hernández, 2000).

Resulta relevante el hecho que este enfoque sea tan popular y el hecho descansa en que, por medio de su implementación, el docente ejerce poca presión en el discente. De acuerdo con Billah (2015), el enfoque ecléctico se caracteriza por sus múltiples tareas, objetivos correlativos y alta interacción y funciona de manera integral en el proceso de aprendizaje. Esto resulta importante en el planteamiento de la propuesta curricular, pues la enseñanza y aprendizaje de un idioma involucra distintos procesos y objetivos en la adquisición de las distintas habilidades. El enfoque permite crear actividades más reales para vivir experiencias dentro del aula, que contribuyan a la formación de las personas, bajo la utilización ordenada de distintos métodos. La teoría ecléctica señala que la competencia del lenguaje ocurre mediante la constante práctica del uso del idioma como un todo (incluyendo las diferentes habilidades) (Praveen, 2013).

Para Praveen (2003), el propósito del método ecléctico es conectar experiencias de vida a las ideas presentes en el aprendizaje de un idioma. El tipo de actividades de

aprendizaje que el profesor selecciona son usualmente muy relacionadas con las experiencias del mundo real. Nuevamente se especifica que lo que interesa es el desarrollo integral de la persona, por medio de una propuesta curricular que sea congruente con sus necesidades. Por ello, el docente necesita poner atención a las necesidades del estudiante para actuar por medio del enfoque eclético; es decir, debe decidir el tipo de metodología por utilizar, acorde con la situación y necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este apartado se presenta la metodología utilizada para desarrollar la investigación aplicada “Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC.” Se describe el enfoque utilizado durante el proceso, el tipo de investigación y se detallan los procedimientos llevados a cabo, instrumentos utilizados y categorías de análisis.

No cabe duda que realizar procesos de investigación es importante pues “proporciona información válida y conocimientos precisos sobre la educación con el propósito de tomar decisiones informadas” (McMillan y Schumacher, 2011, p. 7). Dentro de ese marco se planteó la presente investigación y a continuación se explica el tipo de investigación que la guía:

3.1 Tipo de investigación

Debido al propósito de este estudio, el mismo se categoriza dentro de la investigación educativa “describiendo el desarrollo del conocimiento para la mejora de la práctica educativa” (McMillan y Schumacher, p. 4). El tipo de investigación educativa se puede clasificar como:

3.1.1 Investigación aplicada

Se trata de una investigación cualitativa aplicada, porque “busca la aplicación o utilización de conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros” tal y como lo

señala Vargas (2009, p.159). La investigación aplicada establece relaciones teóricas y empíricas con una o varias situaciones específicas. El interés principal es confrontar lo que se propone en las teorías con lo que acontece en la práctica. Tiene como propósito hacer uso inmediato del conocimiento existente en la práctica, para resolver problemas e intervenir en situaciones concretas; se generan relaciones de utilidad y no solamente teorizar sobre la situación problemática (Behard, 2008). Razón por la cual, el presente trabajo toma los principios de la investigación aplicada para comprender el fenómeno institucional y a partir de este generar un diseño que contenga la esencia educativa. Esto resultará a partir de los datos recopilados de la realidad institucional y al trabajar en la situación presentada. Luego, se diseña una propuesta curricular “orientada a la solución de problemas en el espacio educativo” (Seas, 2016, p. 349), dentro de la dirección de la investigación aplicada y bajo el planteamiento del objetivo del presente estudio.

Por lo tanto, se indaga el contexto con el fin de recopilar las experiencias vividas por los sujetos participantes de la investigación y dar soluciones a la problemática que se encuentre, a través de los hallazgos que se obtengan del análisis de la información. Su fin es realizar una propuesta a partir de lo revelado en un primer acercamiento. “Lo que interesa al investigador, primordialmente, son las consecuencias prácticas” (Behard, 2008, p. 20). Interesa en este estudio comprender la realidad de la institución y sus participantes, también crear un constructo o constructos para resolver, de ser necesario, la problemática encontrada, con el fin de ofrecer una solución. Patton (2002), menciona que el propósito de la investigación aplicada es contribuir al conocimiento que ayudará a las personas a comprender la naturaleza del problema para intervenir; es decir, permitir a las personas controlar su ambiente de manera efectiva. La indagación preliminar en este estudio ayuda a

dicha comprensión y la intervención se realiza por medio del diseño de la propuesta curricular.

Generalmente, la audiencia de investigación aplicada son directores, administrativos y creadores de políticas o profesionales trabajando en problemáticas (Patton, 2002, p. 27). Para el caso particular del estudio, la propuesta curricular responde a la necesidad de documentar los cambios curriculares realizados para la actualización y gestión educativa de manera que sea orientada al desarrollo personal de los estudiantes de la institución, con el fin de alcanzar una mejor producción lingüística del inglés como idioma extranjero. McMillan y Schumacher (2011), mencionan que la investigación aplicada sirve para “el estudio de fenómenos relacionados al rendimiento escolar” (p. 24). Al respecto, esta es utilizada por el personal docente y administrativo del departamento de inglés para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes, con miras a que este proceso contribuya al desarrollo lingüístico del inglés en los estudiantes. “[...] la finalidad es la solución de problemas prácticos para transformar las condiciones de un hecho que nos preocupa. El propósito fundamental no es aportar al conocimiento teórico” (Barrantes, 2008, p. 64).

Según el estudio realizado, la investigación aplicada se enmarca dentro del siguiente enfoque de investigación:

3.1.2 Enfoque cualitativo

El enfoque del estudio es cualitativo, por cuanto “la investigación cualitativa cultiva la más útil de las capacidades humanas: la capacidad de aprender” (Patton, 2002, p. 1). Su propósito “es explorar y comprender el significado que individuos o grupos adscriben a un problema social o humano” (Creswell, 2012, p. 4). Un diseño curricular debe construirse considerando a los actores educativos y las metas que se desean alcanzar; esto resulta vital

para el planteamiento del problema, en relación con la realidad del Colegio Bilingüe San Agustín, la cual es necesario describir. McMillan y Schumacher (2011), mencionan que “los investigadores cualitativos se centran en individuos, grupos, procesos y en organizaciones y sistemas” (p. 402). Por ello, se emplea en el Departamento de Inglés de la institución para entender las experiencias vividas; y, a partir de esa realidad, diseñar una propuesta curricular que sea base en el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes durante sus clases de “Conversation” así como del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe mencionar que el objetivo de esta investigación es elaborar un módulo educacional para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés utilizando las TIC para estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín. Dichos cambios curriculares son planteados desde la necesidad de la realidad presentada. Patton (2002), señala que, dentro de los estudios cualitativos, los propósitos de la investigación juzgarán lo apropiado de los métodos utilizados en el estudio. Además, “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 16). Las afirmaciones anteriores resultan necesarias, al considerar la actualización del currículo para el contexto en estudio y tomar en cuenta que una propuesta curricular debe integrar la realidad, los participantes, la institución y la normativa existente. La información proporcionada por estas fuentes constituye elementos que enriquecen y orientan la realidad de la cual forman parte los sujetos del estudio.

Asimismo, el enfoque cualitativo se utiliza en casos poco explorados (Hernández et al., 2014). Es importante anotar que en lo que respecta a datos referentes al currículo, existe

una gran variedad de información; sin embargo, en el área de inglés para la institución educativa bilingüe seleccionada, no se ha investigado al respecto. Lo cual hace necesaria la recopilación de información y la exploración de documentos.

Referente a este estudio, considerando los tipos de investigación aplicada con enfoque cualitativo que existen, se utiliza el diseño fenomenológico.

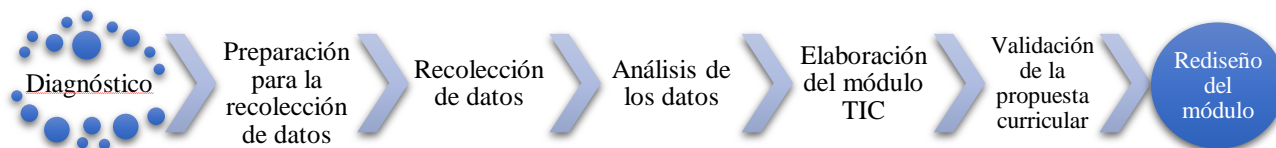
3.1.3 Método fenomenológico

La fenomenología implica describir el significado común de varios individuos acerca de conceptos o fenómenos a través de las experiencias vividas (Creswell y Poth, 2018). El fenómeno puede ser un programa u organización (Patton, 2002), lo cual es coherente con el objetivo general del estudio, que consiste en elaborar un módulo educativo como propuesta curricular, a raíz de la esencia de la colectividad vinculada en el ambiente educativo, particularmente las experiencias de estudiantes, docentes y administrativos que laboran en la institución educativa. Es primordial construir e implementar una propuesta como base para un módulo de las tecnologías de la información y comunicación para la institución. La fenomenología es una manera de contemplar preguntas educativas dentro del contexto de la teoría y práctica educacional (Saevi, 2017). El diseño fenomenológico resulta afín al desarrollo curricular. Esto se logra en el análisis del hecho diario vivido por los estudiantes, docentes y personal administrativo. El currículum representa un lugar, es un estudio regional del “currículum vivido”, de las diferencias regionales desde un punto de vista fenomenológico (García en Pinar, 2014).

Es decir, el enfoque cualitativo examina grupos concretos que han sido poco explorados y la fenomenología describe la experiencia vivida desde la perspectiva de los participantes en el ambiente escolar, sin acordar explicaciones causales (Holstein y

Gubrium, 1994 mencionado por Sandoval, 2000); se busca la manifestación del fenómeno experimentado por los sujetos. A raíz de esto, se genera el módulo educativo como parte de la interpretación de las experiencias diarias de los estudiantes, docentes y administrativos. Esto resulta importante en el proceso de lectura del hecho diario para la construcción de un diseño curricular a la luz de las vivencias de los sujetos. Algunas características de la investigación fenomenológica en el área curricular son las siguientes: 1) El fenomenólogo, investigador, busca una experiencia más directa y encuentro con el mundo. 2) La investigación busca la experiencia y el significado de los eventos. No produce conocimiento por el conocimiento; sino que produce conocimiento para revelar lo que significa ser humano 3) La pedagogía fenomenológica se convierte en una expresión de consideración (Van Manen, 1984^a mencionado en Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 1995). Por lo tanto, el investigador explora el mundo desde la cosmovisión de los participantes para que la orientación curricular contenga la esencia humana y real.

Las siguientes fases detallan el desarrollo del proceso fenomenológico presentado por Creswell y Poth (2018) y Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012). Estos autores se emplean como base para la creación propia de las fases de la metodología de investigación, a la que se recurre en el presente estudio. Se utilizaron las fases sugeridas por los anteriores autores, pero, al ser este estudio una investigación aplicada, se incluyeron las fases de elaboración del módulo en tecnologías de la información y comunicación, validación de la propuesta curricular y rediseño del módulo (ver figura 2).

Figura 2***Fases de la metodología de investigación***

A continuación, se detallan en la tabla 1 los procesos establecidos para cada una de las fases metodológicas:

Tabla 1***Fases metodológicas y procesos de cada una de ellas***

Fases	Procesos
1: Diagnóstico	Primero, se realiza un diagnóstico para identificar el objeto de estudio y su papel en el espacio educativo. Lo cual implica la aplicación de una entrevista a administrativos y docentes del área de inglés. Seguido de un análisis de contenido a archivos y documentos de interés. Segundo, con base a estos datos, se procede a organizar la información en categorías. Tercero, se realiza el análisis de la información por saturación, lo cual permite detectar la problemática por medio de la sistematización de información.
2: Preparación para la recolección de datos	Cuarto, la información recolectada funciona como el sustento para formular la pregunta de investigación y así tener una aproximación fenomenológica. Quinto, se desarrollan criterios para la selección de los participantes, obtener un consentimiento y asentimiento informado. Sexto, se elaboran los instrumentos para recoger la información

	que permita estudiar el fenómeno. Séptimo, se envían los instrumentos a expertos para su validación. Octavo, se realizan correcciones a los instrumentos con base en los insumos de los expertos.
3: Recolección de datos	Noveno, se aplican los instrumentos a los participantes de la investigación. Décimo, se realiza un cronograma para la aplicación de los mismos y es informado a los participantes.
4: Análisis de los datos	Undécimo, los datos recogidos se organizan en categorías, cada categoría incluirá “oraciones significativas” o citas que proporcionan información acerca de la experiencia vivida con respecto al fenómeno.
5: Elaboración del módulo en tecnologías de la información y comunicación	Duodécimo, los insumos se utilizan para la elaboración del constructo. Se adoptan posturas teóricas a la luz del fenómeno. Décimo tercero, se diseña la propuesta curricular por medio de un módulo tecnológico que responde a la esencia del fenómeno.
6: Validación de la propuesta curricular	Decimocuarto, se valida la propuesta curricular por medio del criterio de expertos. Decimoquinto, se sistematiza la información.
7: Rediseño del módulo	Finalmente, los criterios evidenciados en la fase anterior se valoran para el rediseño del módulo.

(creación propia, 2018)

Con respecto al formato de presentación de la información en la sección de la metodología, se emplea el propuesto por Creswell (2014), dentro del cual el enfoque cualitativo de investigación corresponde a la presentación de la información de la siguiente manera: el rol del investigador, procedimientos de recolección de datos, análisis de información, estrategias para validar la información y consideraciones éticas del estudio.

3.2 Rol del investigador

Dentro de la investigación cualitativa, “los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos” (Hernández et al., 2014, p. 398). La idea es adentrarse en el campo de estudio y permitir que la fluidez de datos sea constante. Esto resalta el rol del investigador de procurar un ambiente agradable y confiable para que los participantes del estudio sientan la libertad y comodidad de expresarse. El rol de un investigador fenomenológico es “construir” el objeto de estudio, de acuerdo con sus manifestaciones, estructura y componentes (Ponce, 2014 mencionado en Padilla-Díaz, 2015). Estas se revelan en la medida que el investigador se relacione con los participantes de estudio. El investigador es responsable de describir fenómenos dentro de una comunidad y estudiar su esencia. Al respecto Contreras-de-la-Fuente y Castillo-Arcos (2016) afirman que:

El investigador es considerado como instrumento de recolección de datos y participa de la vida de otros, se centra en el estudio de los procesos y de los significados, se interesa por fenómenos y experiencias humanas, la subjetividad y la intersubjetividad son elementales para el desarrollo del conocimiento (p.17).

El desarrollo curricular en el contexto de aula ocurre desde la visión de la esencia educativa, por parte de sus participantes y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este se logra por medio del rol activo del investigador, quien a su vez es docente y conoce mejor la situación en la cual actúa y sobre la cual se producen cambios curriculares que respondan a los hechos diarios. Para que esto ocurra, es importante crear un ambiente de apertura y confianza de manera que sientan en la libertad de ofrecer información para conocer más a fondo la realidad o problemática por solucionar. El investigador, por su

parte, debe ser cauteloso con las relaciones que establece con los sujetos de investigación para que no afecten su entendimiento en relación con la problemática y pueda analizar los datos con la mayor neutralidad posible.

La investigadora del presente estudio tiene muy claro su rol y responsabilidades durante el desarrollo del proceso de investigación por lo que formar parte del cuerpo docente de la institución resulta ventajoso para crear un ambiente adecuado durante las entrevistas. Además, por la afinidad que los docentes y administrativos tienen con ella, el acceso a la información no representa grandes cambios en el contexto o relaciones dentro de la institución y esta familiaridad de la investigadora continuará una vez que el estudio haya concluido al ser ella una docente permanente en el centro educativo.

3.43.3 Procedimientos de recolección de datos

3.3.1 Selección de los sujetos participantes

3.3.1.1 Contexto

El lugar donde se desarrolló este estudio es una institución privada bilingüe fundada en 1995, cuenta con guardería e imparte educación inicial, primero y segundo ciclo, tercer ciclo y educación diversificada. Está ubicada en la provincia de Alajuela, cantón de Palmares, distrito de Buenos Aires. Este trabajo se enfocó específicamente en sexto grado de primaria. El estudio se llevó a cabo de julio a diciembre del 2018. Esta institución educativa se seleccionó debido a la facilidad para la investigadora de acceder a información, así como contar con los permisos necesarios, ya que forma parte de su cuerpo docente; específicamente, es una profesora de inglés. Además, al ser una persona que

labora en el lugar donde se desarrolla el estudio, ha observado problemáticas que la motivaron al planteamiento de una propuesta curricular para el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes de la institución. Por otro lado, el escoger este centro educativo resulta conveniente por el acceso al campo de estudio y a los sujetos participantes de la investigación.

3.3.1.2 Participantes.

Los participantes o actores de este estudio son docentes que imparten la asignatura de “Conversation”, administrativos en general y estudiantes de sexto grado. Estos grupos de participantes son diversos, por lo que su escogencia es basada en la inclusión de grupos por lógica, para explicar o proveer más información sobre los constructos. Las características específicas de los participantes son las siguientes:

- Docentes: cuatro docentes, tres mujeres y un hombre, que pertenecen al Departamento de Inglés (ver Tabla 2). En el año 2018, impartieron la materia de “Conversation”. Cuentan con una formación académica de bachillerato y licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Todos los docentes que imparten la asignatura fueron considerados como participantes de investigación.

Tabla 2

Características de docentes participantes

Docente	Edad	Sexo	Grado Académico	Tiempo laborado en la institución
LM	30	M	Licenciatura	5 años
N	32	F	Bachiller	5 años
A	32	F	Licenciatura	11 años
S	43	F	Bachiller	10 años

(Elaboración propia, 2018)

• **Administrativos:** un total de tres personas (ver Tabla 3). El director de la institución cuya labor es la aplicación y gestión curricular. La coordinadora de primaria y la coordinadora del Departamento de Inglés. Las coordinadoras laboran en la supervisión y orientación de la aplicación curricular, de acuerdo con la misión y visión del centro educativo. Todos cuentan con más de quince años de experiencia laboral en la institución, grado académico de Maestría en Administración Educativa.

Tabla 3*Características de administrativos*

Personal Administrativo	Edad	Sexo	Grado Académico	Tiempo laborado en la institución
LC	40 años	F	Maestría en Administración Educativa	15 años
C	45 años	F	Maestría en Administración Educativa	22 años
R	59 años	M	Maestría en Administración Educativa	18 años

(Elaboración propia, 2018)

• **Estudiantes:** durante el año lectivo 2018, en sexto grado se contó con una población de cincuenta y cuatro estudiantes, entre once y doce años de edad, veintinueve mujeres y veinticinco varones. Los estudiantes estaban divididos en tres secciones, 6-1, 6-2 y 6-3. Para formar parte del estudio, los escolares debían cumplir con las siguientes características: haber tenido su formación académica desde primer grado hasta sexto grado, de manera consecutiva, en la institución, haber aprobado todas las materias en cada año,

además, el idioma inglés debía ser una lengua extranjera para ellos o ellas. El muestreo se realizó utilizando la fórmula aleatoria del programa de Microsoft, Excel. Se introdujeron todos los nombres de los estudiantes que cumplieran con las características antes mencionadas y, de cada sección se escogieron aleatoriamente tres estudiantes (ver Tabla 4).

Los sujetos de estudio están familiarizados con la investigadora, pues es una docente del área de inglés; esto creó una atmosfera más natural y relajada durante la aplicación de instrumentos.

Tabla 4

Características de estudiantes

Estudiante	Edad	Sexo	Sección
AC	12 años	F	6-1
R	12 años	M	6-1
M	12 años	M	6-1
Fa	12 años	M	6-2
LD	12 años	M	6-2
D	12 años	M	6-2
AS	12 años	F	6-3
P	12 años	F	6-3
An	12 años	M	6-3

(Elaboración propia, 2018)

3.3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Con el fin de llevar a cabo la recolección de datos, se utilizarán dos instrumentos, principalmente: la entrevista a profundidad de tipo semiestructurada y el grupo focal.

3.3.2.1 Entrevista semiestructurada

Se aplicó a los docentes y administrativos. “La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa” (Savin-Baden y Major, 2013; y King y Horrocks,

2010 mencionado en Hernández et al., 2014, p. 403). Debido a la libertad y cercanía de la investigadora con el personal docente y administrativo, se aplicó una entrevista semiestructurada, como instrumento para recolectar información referente al desarrollo y aplicación del currículo institucional. Las preguntas sirvieron como guía, pero la investigadora incluyó otras que surgieron durante la aplicación del instrumento para obtener más información. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al., 2014, p. 403). Durante el curso de la entrevista, conceptos claves se profundizaron para cumplir con los objetivos de la investigación.

Entre las razones para realizar este tipo de entrevista, se encuentran:

- “El instrumento estará disponible para su inspección de ser necesario.
- La entrevista es muy enfocada por lo que el tiempo del entrevistado es usado eficientemente.
- El análisis se facilita al hacer las respuestas fáciles de encontrar y comparar” (Patton, 2002, p. 346).

Para el caso de la entrevista semiestructurada se plantearon una serie de preguntas que sirvieron como guía (ver Anexo 4). Patton (2002), menciona que la guía de entrevista provee temas o áreas entre las cuales el entrevistador tiene la libertad de explorar, probar y realizar preguntas que esclarecerán un tema en particular; esto puede originar preguntas espontáneas y establecer un estilo de conversación alrededor del tema. “Desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión

del significado que la experiencia vivida tiene para la persona” (Álvarez-Gayou, 2007, p. 88). Considerado los participantes y posibles temas de conversación, a partir de las preguntas en la guía, la entrevista semiestructurada funcionó como un instrumento relevante para indagar en la información de las categorías de análisis, así como otros temas que surgieron y resultaron de gran importancia para el estudio.

Además, se planteó una entrevista individual semiestructurada, seguida de un grupo focal para lograr aclarar los constructos que surgieron durante el análisis. Se concluyó con estas, una vez que se dio la saturación de información referente al objeto de estudio.

3.3.2.2 Grupos focales

“Existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema, a través de la interacción” (Hernández et al., 2014, p. 425). Tal es el caso de este estudio, pues han transcurrido muchos años desde la publicación de la propuesta curricular y no se han documentado los cambios que se aplican en la actualidad. Es necesario conocer el fenómeno desde la experiencia de los participantes que interactúan en él. De acuerdo con lo descrito por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), “la técnica del grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (p. 56). Con el objeto de construir una propuesta curricular alrededor del fenómeno en estudio, el grupo focal se aplicó a nueve estudiantes. De igual manera se implementó esta técnica con todos los docentes del área de inglés que se encontraban impartiendo la asignatura de “Conversation”.

Los grupos son típicamente formados de seis a diez personas con antecedentes similares y quienes participan de la entrevista por una o dos horas (Patton, 2002, p. 385). La sesión del grupo focal de estudiantes y grupo focal de docentes se realizó de manera separada.

Las sesiones contaron con una guía sobre temas por discutir (ver anexo 5). Con el consentimiento previo de los participantes, cada sesión fue grabada en modo de audio con una duración máxima de una hora; al final de cada sesión, se realizó un reporte de esta y las sesiones tuvieron lugar en un aula, dentro de la institución. Lo anterior para lograr la mayor comodidad y naturalidad posible en los participantes al ser este un ambiente familiar para todos. El grupo focal de estudiantes tuvo lugar después de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los docentes y administrativos.

Los constructos se comenzaron a saturar y para confirmar la certeza de estos, se aplicó finalmente un grupo focal a los docentes, para verificar la veracidad de los datos proporcionados; este grupo focal contó con una guía de discusión (ver anexo 6). Debido a la saturación de información, no fue necesario realizar más sesiones de entrevista grupal o entrevista semiestructurada.

3.3.2.3 Juicio de expertos para la validación

La entrevista semiestructurada, la guía para la realización del grupo focal y la propuesta, se sometieron a un juicio de expertos para probar la validez de su contenido. De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros expertos calificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29);

es un método que permite ratificar los instrumentos de investigación y su pertinencia dentro del estudio.

Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000), mencionan que un experto es “aquel individuo que haya acumulado conocimiento y experiencia en relación con el tema en cuestión” (p. 116). El juicio de expertos para la validación de la entrevista semiestructurada y la guía para la realización del grupo focal, fue conformado por tres docentes graduados en la enseñanza del inglés, específicamente en el área conversacional (ver Tabla 5).

Tabla 5

Características de los expertos para la validación de la entrevista semiestructurada y la guía de la realización del grupo focal

Experto	Grado académico	Lugar donde labora	Años de experiencia
LCC	Maestría	Ministerio de Educación Pública	6 años
PCC	Licenciatura	Universidad de Costa Rica	4 años
JAJ	Licenciatura	Universidad de Costa Rica	4 años

(Elaboración propia, 2018)

La propuesta “Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC”, fue sometida a juicio de expertos, conformado por dos curriculistas y dos docentes en la enseñanza del inglés. La siguiente tabla presenta las características de los expertos:

Tabla 6

Características de los expertos para la validación de la propuesta

Experto	Grado Académico	Área	Lugar donde labora	Años de experiencia
JRF	Maestría	Curricular	Ministerio de Educación Pública	20 años
JAG	Doctorado	Curricular	Universidad de Costa Rica	32 años

PCC	Licenciatura	Enseñanza del inglés	Fundación UCR	5 años
------------	--------------	----------------------	---------------	--------

(Elaboración propia, 2019)

“La consulta a expertos posibilita al investigador despejar tendencias demasiado subjetivas a la hora de seleccionar, recolectar e interpretar los datos y, sobre todo, evitar caer en actitudes parciales o arbitrarias en el manejo de información” (Guba, 1981 y Santos, 1992 mencionados en Ruiz, 2009, p. 57). La meta de este trabajo de investigación aplicada es alcanzar veracidad y objetividad durante el proceso de la construcción del fenómeno de la propuesta curricular para el contexto seleccionado. Para lograrlo, se contactó a cada experto y se explicó en qué consistía la investigación, así como el propósito de las técnicas de recolección de la información, además de la importancia de su contribución en mejorar, transformar o validar los instrumentos. Obtenida su aprobación para participar como parte en el juicio de expertos, se envió a los correos electrónicos de cada experto las guías de entrevista semiestructurada, la guía de la realización del grupo focal y la propuesta del Módulo educativo.

En cuanto a las guías de la entrevista semiestructurada y la guía para la realización del grupo focal, individualmente se realizaron comentarios sobre los instrumentos por medio de una hoja de cotejo donde se indicó si cumplía o no con el criterio establecido; también, se incluyó una columna de sugerencias, en caso de que el criterio lo ameritase (ver Anexo 3).

Por su parte, la propuesta del Módulo educacional se envió de manera digital a los correos de los expertos. Ellos individualmente realizaron comentarios en el documento para luego ser sistematizados.

Niremberg et al. (2000), destaca que “con esas características se busca “una objetividad” que dotará a sus juicios de una mayor validez, a la vez que validará las apreciaciones provenientes de otras fuentes” (p. 116). Posteriormente, se compiló cada juicio de expertos para efectuar las mejoras correspondientes en la entrevista semiestructurada, la guía para la realización del grupo focal y el Módulo educativo.

3.53.4 Análisis de la información

De acuerdo con lo que señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), el análisis de los datos permite documentar paso a paso el proceso analítico al revisar la información en su forma original para explorar el sentido común de los datos y asegurar que los datos estén completos y tengan la calidad requerida para ser analizados. Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y elaborar la propuesta curricular por medio de un módulo en tecnologías de la información y comunicación, los resultados de la información se organizaron en categorías y subcategorías previamente establecidas. Lo anterior permitió seleccionar las características y componentes del diseño curricular. Estas categorías y subcategorías se utilizaron para en el análisis de contenido. Flick (2007), señala que:

El análisis de contenido es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de este, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevista. Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se deriva a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario (p.206).

Partiendo de este supuesto, una vez terminada la revisión de literatura, se definió la pregunta de investigación para este estudio, las categorías y subcategorías se formularon para orientar la creación de preguntas en los instrumentos o técnicas de investigación (ver sección 3.3.2).

Las categorías de análisis se entienden como la estrategia metodológica para describir un fenómeno. La clave en la selección y toma de decisiones acerca de las apropiadas categorías de análisis, es decidir qué es lo que se desea ser capaz de decir al finalizar el estudio (Patton, 2002). Estas categorías resultan de utilidad en la estructuración del presente trabajo para la comprensión de los elementos esenciales de análisis de la propuesta curricular que se trabajó en esta investigación aplicada. La descripción consiste en el “qué” experimentaron los participantes y “cómo” lo experimentaron (Creswell y Poth, 2018), con el fin de agrupar dicha información y lograr la comprensión del fenómeno desde esa perspectiva. Para el presente estudio, la Tabla 7 organiza la pregunta de investigación, así como su correspondiente categoría y subcategorías de análisis.

Tabla 7

Esquematización de categorías y subcategorías de análisis

Pregunta de investigación	Categoría	Subcategorías
¿Cuál es el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San Agustín?	1. Modelo educacional	1.1 Currículo oficial 1.2 Unidades didácticas 1.3 Perfil de salida
¿Cuál es el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de las competencias lingüísticas	2. Tecnologías de la Información y Comunicación	2.1 Método Ecléctico 2.2 TIC

en inglés?

¿Cuál es el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés en sexto grado dentro de la institución?	3. Competencias lingüísticas	3.1 Habilidad del habla 3.2 Habilidad de escucha.
¿Cuáles son los componentes del diseño curricular que responden a la necesidad de un módulo de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín?	4. Componentes curriculares	4.1. Fundamentos curriculares 4.2 Elementos curriculares

(Elaboración propia, 2018)

Las categorías y subcategorías de análisis se han especificado con mayor detalle en el capítulo II. A continuación, en la Tabla 8, se presenta la definición conceptual y operativa de las categorías y subcategorías de análisis. Por definición conceptual se entiende “una definición “libresca” hecha con el apoyo de un diccionario, una enciclopedia o libros especializados” (Rivas, 2015, p. 10). Por otro lado, la definición operativa “consiste en mencionar las dimensiones e indicadores que definen a la variable” (Rivas, 2015, p. 10).

Tabla 8

Definiciones conceptuales y operativas de las categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Definición conceptual	Definición operacional
------------------	---------------------	------------------------------	-------------------------------

<p>Modelo educativo “El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple... a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (Tünnermann, 2008, p. 15)</p>	<p>Currículo oficial</p> <hr/> <p>Unidades didácticas</p> <hr/> <p>Perfil de salida</p>	<p>“...se documenta en diagramas de alcance o secuencia, guías curriculares... Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados” (Posner, 2004, p. 13)</p> <hr/> <p>“Las unidades pueden ser pequeñas partes de un programa de estudio y el tamaño depende del tiempo para el que se construyan... La unidad debe tener un inicio, un desarrollo y una conclusión.” (Rojas, 2015, p. 253)</p> <hr/> <p>“el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación” (UNESCO, 2017).</p>	<p>Análisis de contenido y entrevista. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Preguntas 1, 2 y 3 entrevista docentes y administrativos</p> <hr/> <p>Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Preguntas 4, 5 y 6 entrevista docentes. Preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7 grupo focal a estudiantes.</p> <hr/> <p>Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Pregunta 7 entrevista docentes y</p>
---	---	---	--

			administrativos. Preguntas 1, 6 y 7 grupo focal a estudiantes.
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) “Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden resultar herramientas muy útiles y accesibles, sobre todo, desde su uso formativo, pues permiten a docentes y estudiantes, formas de comunicación presencial y virtual, que estimulan el aprendizaje” (Echeverría, 2014, p. 2)	Método ecléctico	Este enfoque es utilizado en el aprendizaje de idiomas debido a que integra diferentes métodos de acuerdo con las circunstancias. No tiene una definición propia, sino que se ajusta a la situación y al estudiante. Es muy flexible en su implementación y los profesores pueden integrar los mejores puntos de otros métodos para ajustarlos hacia la diversidad de estudiantes y los distintos niveles de inteligencia. (Hernández, 2000).	Aplicación de entrevista. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Preguntas 8 y 13 entrevista a docentes y administrativos. Preguntas 1, 3, 4, y 5 grupo focal a estudiantes.
	Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Las TIC son “dispositivos o instrumentos, métodos y técnicas para el logro, el tratamiento, el almacenamiento y la transmisión de información” (Seas, 2016, p. 290).	Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de sus análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Preguntas 9 y 10 entrevista a docentes y administrativos. Preguntas 2, 3, 4 y 5 grupo focal a estudiantes.

<p>Competencias lingüísticas Están relacionadas con el conocimiento y empleo de componentes para la comunicación tales como los lingüísticos, sociolingüísticos, y pragmáticos. (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 23)</p>	<p>Habilidad del habla</p>	<p>El hablar conlleva una manifestación interna de pensamientos que se expresan por medio de la actividad lingüística, los cuales pueden ser hechos cotidianos o íntimos. Martínez (2006)</p>	<p>Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Preguntas 11, 12 y 13, entrevista a docentes y administrativos. Preguntas 1, 6 y 7 grupo focal a estudiantes.</p>
	<p>Habilidad de escucha</p>	<p>El escuchar implica que un sujeto actúa como receptor de escucha y procesa los registros del habla producidos por uno o más hablantes. (Council of Europe, 2000)</p>	<p>Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Preguntas 11, 12 y 13, entrevista a docentes y administrativos. Preguntas 1, 6 y 7 grupo focal a estudiantes.</p>
<p>Componentes curriculares Posner (2005) explica que los componentes de un currículo son las partes y el modo en que se ajustan a un todo para encaminar</p>	<p>Fundamentos curriculares</p>	<p>“Son las ciencias que proveen sustento y “permiten conocer al alumno en sus características individuales (la psicología) y sociales (la sociología y antropología), visualizar los fines y objetivos de la educación (filosofía), analizar el</p>	<p>Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Pregunta 2, entrevista a docentes y</p>

compromisos hacia la calidad de la experiencia educativa.	contenido y la evaluación (la epistemología), seleccionar y organizar la metodología y las experiencias de aprendizaje (psicología)” (Molina, 2014, p. 71).	administrativos. Pregunta 1, grupo focal a estudiantes.
Elementos curriculares	“Los elementos o componentes del currículo son: fines y objetivos, los actores, los contenidos, las experiencias de aprendizajes, las experiencias de evaluación y los multimedios”. (Molina, 2014, p. 46)	Aplicación de instrumentos de entrevistas. Por medio de su análisis y reflexión para extraer información relevante para la construcción de la propuesta curricular. Pregunta 1, 2, 4, 6, 9, 10, y 11, entrevista a docentes y administrativos. Pregunta 1, 2, 3, 5, 6, y 9, grupo focal a estudiantes.

(Elaboración propia, 2018)

“Así, en la fenomenología, la búsqueda de significados es una tarea fundamental para el investigador que al basarse en un método específico, logra la comprensión de los múltiples significados de la experiencia vivida” (Barbera e Inicarte, 2012; Campos et al., 2011 mencionado en Contreras-de-la-Fuente y Castillo-Arcos, 2016, p. 19). Es decir, los datos que se encuentren en el análisis de la información son propios del contexto de estudio, por lo cual no son generalizables. Sin embargo, los resultados pueden ser de utilidad para otros investigadores con el propósito de situarlos en su propio contexto y ser empleados como fundamento de su estudio. Es importante resaltar que el docente o

investigador debería adaptarlos de acuerdo con lo que vaya observando en su ambiente y las características de su situación.

3.63.5 Estrategias para validar datos

Con el fin de determinar la credibilidad de la información recopilada, se utilizó el principio de la triangulación de fuentes de información. Asimismo, Aguilar y Barroso (2015), afirman que la triangulación utiliza diversas fuentes y métodos de investigación para estudiar un problema. “La triangulación de datos: hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada” (Aguilar y Barroso, 2015, p.74). Esto debido a que la variedad de información compilada permite corroborar los datos obtenidos de diferentes fuentes: estudiantes, profesores y administrativos. “Las estrategias con varios métodos permiten la triangulación de los datos [...] Estrategias diferentes pueden aportar conocimientos diferentes sobre el asunto que nos interesa y aumentar la credibilidad de la información” (McMillan y Schumacher, 2011, p. 416). Esto resulta necesario para demostrar la credibilidad de la información obtenida, pues interesa comprobar que los datos tienen validez para ser utilizados en el diseño curricular, por medio de dos técnicas de investigación como lo son los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (Hernández et al., 2014, p. 417). Además, para lograr evidencias de una validez interna se realizaron tres grupos: uno de estudiantes, uno de profesores y otro de administrativos. Los participantes incluyeron a la totalidad de la población de profesores y administrativos y nueve estudiantes escogidos al azar.

Continuando en la misma línea de validación de datos, se describe a continuación el proceso de investigación para mostrar claridad y transparencia. Esto se garantiza gracias a la utilización de la bitácora de campo.

Es conveniente que el proceso de análisis sea documentado mediante un registro meticulado de actividades que contenga: comentarios acerca del método de análisis, notas sobre los problemas durante el proceso de recolección de datos, observaciones relativas a la codificación, ideas surgidas en el sendero de la investigación... Con el propósito de respaldar las conclusiones, es importante asegurar la confiabilidad y validez del análisis ante los usuarios del estudio. Esto se logra mediante la valoración del proceso de análisis y no mediante pruebas estadísticas. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 58-59).

En estudios cualitativos, mantener un registro de los pasos de investigación dentro de una bitácora, resulta importante para validar los datos. La bitácora es una herramienta importante, ya que demuestra las decisiones tomadas durante el proceso de investigación por medio de la descripción minuciosa del método, ideas y eventos que surgen, con el fin de tener mayor validez y confianza a la investigación. El lector pueda visualizar el desarrollo del proceso investigativo.

Entorno a la credibilidad del estudio, se considera el soporte conceptual de varias partes de los datos entre sí con el fin de establecer conexiones. Se opta por una adecuación referencial para proporcionar cierta habilidad para visualizar características de los datos entre lo descrito y los hechos (Franklin y Ballau (2005) y Burns, 2009 mencionado en Hernández et al, 2014). La adecuación referencial significa que “la evidencia se corrobora cuando los elementos de esta encajan entre sí” (House, 1997, p. 34). Esto se logra por

medio de la descripción detallada y profunda de los datos. Además, debido a la extenuante y profunda búsqueda de datos se facilita una exposición a la teoría necesaria reconocida por los mismos participantes.

Con respecto a la auditabilidad, Guba y Lincoln (1981) “se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho” (mencionado en Castillo y Vásquez, 2003, p. 165). Es por ello que se maneja un registro y documentación completa para demostrar las decisiones referentes a la construcción de categorías.

3.73.6 Consideraciones éticas

Dado que el estudio implica el trabajo con personas, el respeto por su integridad física y psicológica, se consideraron los siguientes pasos para desarrollar la investigación:

- Las políticas y permisos que la administración de la escuela otorgue.
- Permiso a los participantes del estudio para externar el propósito y objetivos del estudio, cómo los resultados serán utilizados y los resultados del estudio en su entorno.
- Mantener la ética durante todo el proceso investigativo, especialmente durante la recolección y análisis de datos (Creswell, 2012, p. 22-24).

En virtud de lo anterior, para dar inicio del proceso de investigación, primero se contó con la autorización de los participantes y padres de familia (en el caso de los estudiantes menores de edad) y dirección de la institución. Posteriormente, se implementaron las técnicas de recolección de datos, al mantener la ética durante todo el estudio.

3.6.1 Negociación de entrada y salida

En primera instancia, se expuso el objetivo del estudio e instrumentos a los participantes. Luego, se explicó a estos que todos tenían la libertad de retirarse del estudio en el momento que lo desearan. Una vez realizado esto, se procedió a aplicar un consentimiento informado en el cual los participantes tomaron la decisión de participar o no del estudio; esto aplicó para los docentes y administrativos (ver Anexo 1). El proceso con los menores de edad se llevó a cabo de la siguiente manera: se explicó a los estudiantes sobre los objetivos de la investigación y en qué consistía su participación, con el fin de que ellos primero estuvieran de acuerdo o no en participar del estudio. Una vez obtenido el visto bueno de los estudiantes y considerando su condición de menores de edad, se realizó un asentimiento informado, firmado y aprobado por los padres de familia o encargados legales, de los menores (ver Anexo 2); se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información facilitada durante el estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo presenta el análisis de los datos obtenidos en la investigación: “Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC”. Se organiza por categorías con el propósito de analizar la información obtenida de los instrumentos aplicados a discentes, docentes y personal administrativos de la institución en cuestión y, de esta manera, describir el proceso educativo curricular para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés.

El desarrollo de este apartado considera los aportes de los participantes del estudio para lo cual se recurrió a la reducción por medio de la identificación de la exterioridad del sujeto y la reducción eidética que busca, mediante la intuición, llegar a la esencia del hecho por medio de la transformación de los datos. Es ver el hecho social desde el punto de vista de los participantes del estudio, a partir de sus vivencias. Es así como se logra profundidad en los datos, riqueza interpretativa, contextualización, detalles y experiencias únicas que llevan a un punto de vista holístico de los fenómenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Las categorías analizadas fueron: modelo educativo, tecnologías de la información y comunicación, competencias lingüísticas, elementos, componentes curriculares y validación

del módulo. Cada una de las categorías contiene subcategorías de análisis que profundizan en la explicación del fenómeno investigativo.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los datos:

4.1 Modelo educativo

A partir de los datos, surgieron tres subcategorías para describir el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San Agustín: currículo oficial, unidades didácticas y perfil de salida. Cada una de estas fue triangulada por medio de las respuestas dadas por los participantes para obtener una descripción del fenómeno que se presenta en la institución.

4.1.1 Currículo oficial

En lo que respecta a esta subcategoría de análisis, el currículo oficial presenta una serie de elementos y componentes que dictaminan y organizan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de “Conversation”.

La siguiente tabla (tabla 9) representa las expresiones de los participantes acerca del currículo oficial de las clases de “Conversation” en el Colegio Bilingüe San Agustín. La primera columna muestra los ítems establecidos por la investigadora. Entre ellos se encuentran: el objetivo de la asignatura, filosofía constructivista, rol del estudiante y el rol del docente. La segunda columna expone las expresiones más significativas dichas por los participantes que ejemplifican cada ítem. La última columna de la tabla hace referencia al participante que específicamente se refirió a cada una de las expresiones presentadas.

Tabla 9

Expresiones de los participantes sobre el currículo oficial del Colegio Bilingüe San Agustín

Ítem	Expresión	Participante
Objetivo de la asignatura	“Que el estudiante logre comunicar sus pensamientos e ideas en el idioma meta”.	Docente N
	“Es la asignatura que le enseña a los estudiantes a desenvolverse en una conversación”.	Administrativo LC
	“Es una clase en que comúnmente se hacen juegos o actividades que nos ayudan para mejorar el vocabulario”.	Estudiante AC
	“La “teacher” nunca nos deja hablar español”.	Estudiante P
Filosofía Constructivista	“Es muy constructivista. El docente, en ese rol de guía que tiene, le permite al estudiante mucho esa parte de creación. El estudiante es más proactivo”.	Administrativo LC
	“Los estudiantes están creando sus propias experiencias significativas en su vida”.	Docente S
	“El docente propone la estructura de la clase, pero el estudiante es quien debe desarrollarla”.	Docente N
	“Hay que hacer proyectos en inglés”.	Estudiante AC
Rol del estudiante Activo	“El rol del estudiante es 100% participativo, o sea, la clase es de él. Él es el que crea, es el que conversa”.	Administrativo LC
	“Los estudiantes son quienes, guiados por el docente, y basados en su propia creatividad y la iniciativa utilizan todo ese tipo de información para la vida”.	Administrativo C
	“El estudiante es el que desarrolla el tema, el que lo pone en práctica”.	Docente S
	“Aprendemos sobre temas que se utilizan a diario y hablamos diariamente. A mí me gusta mucho hablar en inglés”.	Estudiante AC
	“Practicamos”.	Estudiante F
Rol del docente Guía	“El docente es un guía. El docente usualmente recurre a invitar a los estudiantes a contar vivencias que han enfrentado en su vida, o inclusive a utilizar temas muy relacionados con la vida”.	Administrativo C
	“El rol del docente es un guía. El docente introduce el tema y los estudiantes lo tienen que desarrollar, porque ellos tienen que producir, si no producen, la clase no sirve”.	Docente S

“El docente propone la estructura de la clase, pero el estudiante es quien debe desarrollarla, o participar activamente”.	Docente N
“Son temas que se conversan a menudo con la profesora”.	Estudiante AS

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

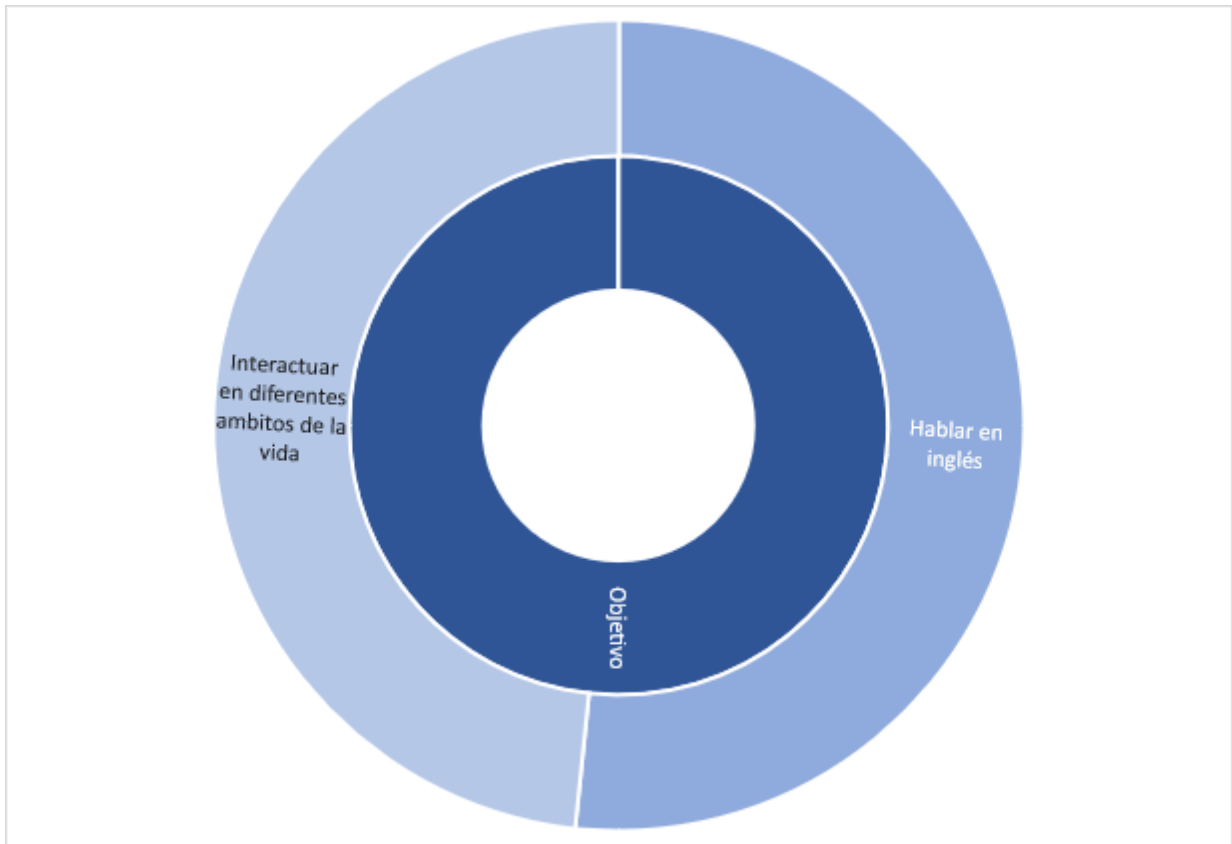
El currículo de “Conversation” está integrado por los siguientes ítems:

- Objetivo de la asignatura.
- Filosofía constructivista.
- Rol del estudiante.
- Rol del docente.

En cuanto al objetivo de la asignatura, está conformado por dos componentes esenciales: que los estudiantes hablen en inglés e interactúen en diferentes ámbitos (ver figura 3). Dentro de la clase no se permite hablar en español, así como lo describió la estudiante P (ver tabla 9); por tal motivo los estudiantes se comunican únicamente en inglés durante la lección. Para lograr esto, se realizan distintas actividades con el objetivo de que se amplíe el vocabulario, mejore la pronunciación y se comuniquen ideas en inglés. Así lo afirmó la estudiante AC, “es una clase en que comúnmente se hacen juegos o actividades que nos ayudan para mejorar el vocabulario” (grupo focal, 2018).

Figura 3

Objetivo de la asignatura

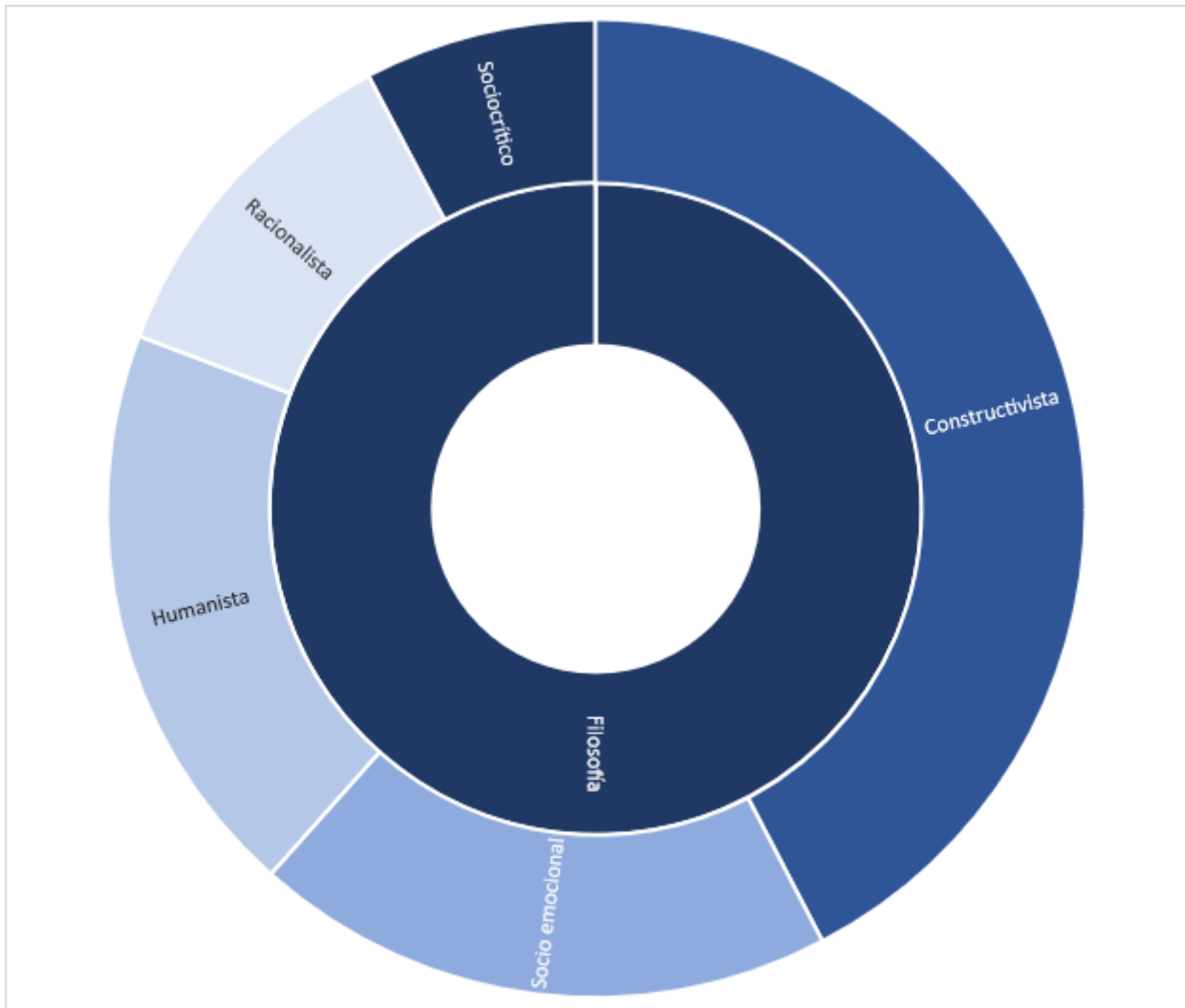


(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y el grupo focal, 2019).

Gattegno (1972), afirma que el aprendizaje no es visto como la acumulación de conocimiento, sino como el medio para convertirse en un aprendiz más competente en la actividad de la que forme parte (mencionado en Richards y Rodgers, 2016). Al respecto, la administrativa LC hizo referencia sobre los objetivos de la asignatura en el Colegio Bilingüe San Agustín, “es la asignatura que le enseña a los estudiantes a desenvolverse en una conversación” (entrevista individual, 2018). Los objetivos se orientan al proceso y permiten al docente y estudiante enfocarse en el desarrollo de una o más habilidades, en lugar del contenido como resultado de la lección (Martín, 2012). Hablar en inglés e

interactuar en diferentes ámbitos de la vida representan habilidades o procesos en los cuales el estudiante debe formar parte.

En cuanto a la filosofía discutida por los participantes, se visualiza en la figura 4 la recurrencia con la que aparecieron distintas filosofías en lo expresado por los participantes. En ella se muestra el constructivismo como la filosofía más representativa en las experiencias vividas por los sujetos, seguida por una frecuencia similar de la filosofía humanista y socioemocional y las menos representadas fueron la filosofía racionalista y sociocrítica.

Figura 4***Filosofías en el currículo***

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y el grupo focal, 2019)

Siendo el constructivismo la de mayor representación, este considera el conocimiento como “un proceso activo del estudiante, en el cual extiende, restaura e interpreta y, por lo tanto, construye desde los recursos de la experiencia y de la información que recibe” (Rojas, 2015, p. 190). De hecho, LC enfatizó en el aporte de los estudiantes durante la lección. La participante mencionó: “Es muy constructivista. El docente, en ese

rol de guía que tiene, le permite al estudiante mucho esa parte de creación. El estudiante es más proactivo” (entrevista individual, 2018).

La docente S describió que “los estudiantes están creando sus propias experiencias significativas en su vida” (entrevista individual, 2018). En cuanto a los estudiantes, ellos hacen referencia a distintas actividades que involucran su participación o creación de contenido. Ellos brindaron ejemplos tales como investigar, realizar presentaciones, proyectos, redactar o explicar (ver tabla 9). La filosofía constructivista del aprendizaje enfatiza el aprendizaje centrado en el estudiante y proyectos, donde el estudiante realiza preguntas, explora múltiples interpretaciones de significado y el docente actúa como un guía y facilitador (Richards y Rodgers, 2016).

Las dos filosofías que destacaron también, luego de la constructivista, fueron la socioemocional y humanista. La docente N se refiere de la siguiente manera:

Constructivista podría ser tanto el rol del docente como del estudiante en donde juntos podemos crear conocimiento o crear cosas nuevas. Después, en la parte socio emocional, que yo pienso que aquí sí está muy incluido en las clases, porque tenemos todo tipo de situaciones, entonces hay que trabajar mucho con lo que es, emociones de los estudiantes, trabajar en aspectos importantes como son las relaciones entre ellos, entonces pienso que va por ese lado. Y, humanista, pienso que le damos muchísima importancia al estudiante como ser humano, verdad, como persona importante, que viene aquí a desarrollarse académicamente, pero también como persona, que va a enfrentar el mundo y la vida real, que en parte a veces trae muchas carencias de las casas, entonces necesitamos influir, aunque sea un poquito, en ellos

para que ellos sean tanto personas como profesionales (entrevista individual, 2018).

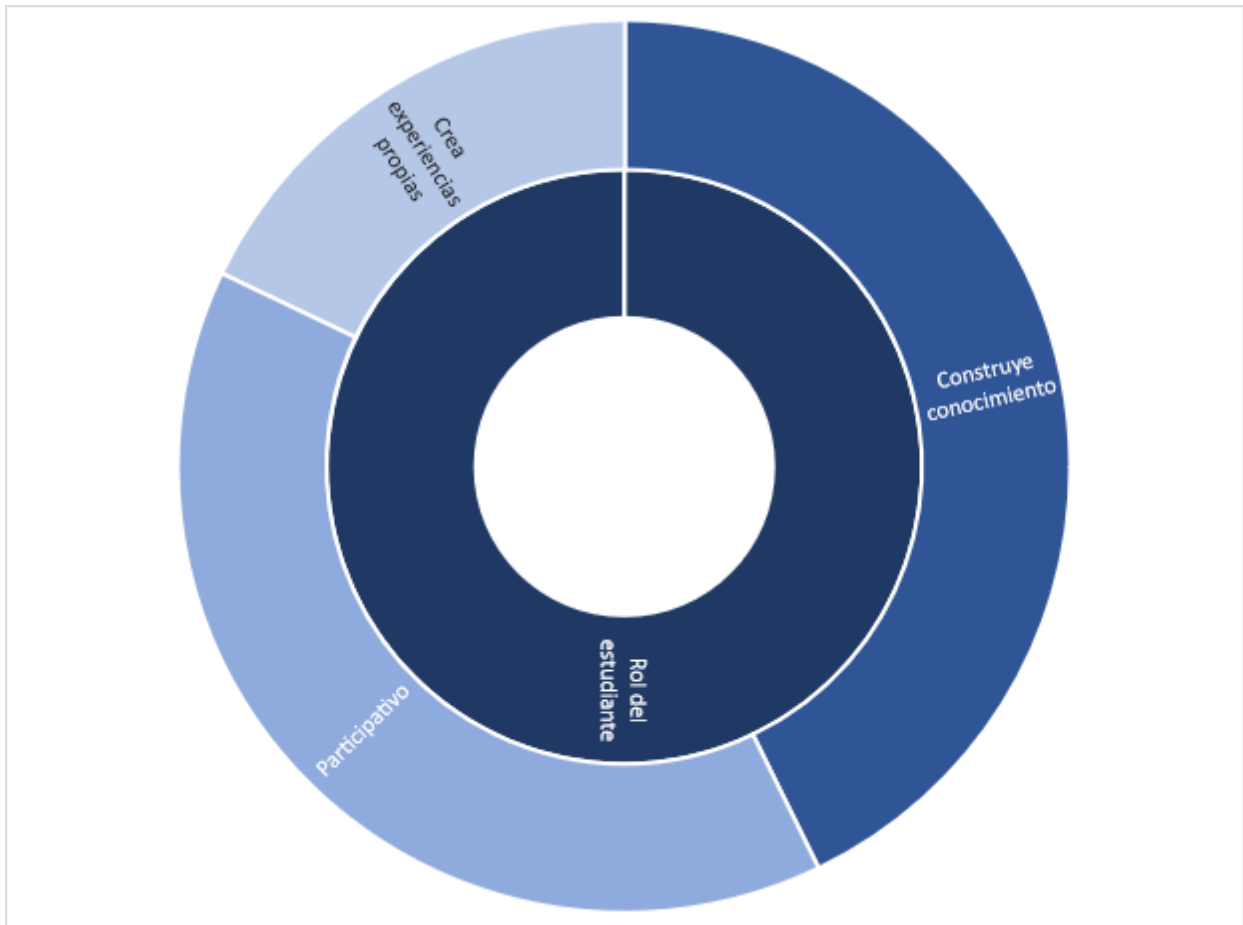
Se entredice en este aporte de la docente N que el enfoque de la asignatura es el constructivismo, mientras las otras filosofías son parte de la visión y respeto que se tiene por las personas en el aula. De acuerdo con Sequeira (1994), “los fundamentos filosóficos son los primeros principios que explican, orientan, dan significado y criterio y establecen propósito a todo el proceso curricular” (p. 43). Por lo tanto, la guía para la planificación curricular del aula se basa en el constructivismo, mientras el humanismo y el socioemocional orientan en la percepción de ser humano a formar.

Por su parte, los estudiantes validaron que la clase es constructivista cuando describieron su rol dentro de la lección o la del mismo docente. Por ejemplo, la estudiante P describió que “para el siguiente examen se trata de hacer una presentación en PowerPoint. Tenemos que exponerla al frente de la clase” (grupo focal, 2018). Por otro lado, en todo el discurso de los estudiantes, ninguna expresión mencionó las demás filosofías.

Existen papeles que los actores educativos deben cumplir dentro de esta filosofía. En lo que respecta al rol del estudiante, se destacaron tres características (ver figura 5):

- Construye conocimiento.
- Participativo.
- Crea experiencias propias.

La característica más mencionada por los participantes, con respecto al docente, es que construye conocimiento, seguido de participativo; la menos recurrente crea experiencias propias (figura 5).

Figura 5***Rol del estudiante***

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

La administrativa LC indicó: “El rol del estudiante es 100% participativo, o sea, la clase es de él. Él es el que crea, es el que conversa” (entrevista individual, 2018). Igualmente, la docente N mencionó que “el estudiante es el que desarrolla el tema, el que lo pone en práctica” (entrevista individual, 2018). Los estudiantes corroboraron su participación en clase al decir “aprendemos sobre temas que se utilizan a diario y hablamos diariamente. A mí me gusta mucho hablar en inglés” (estudiante AC, grupo focal, 2018) y “practicamos” (estudiante F, grupo focal, 2018). Sharma y Gupta (2016), explican cómo los

estudiantes construyen el conocimiento ellos mismos a través de la interacción con otros, con base en sus experiencias previas. Los estudiantes son constructores y creadores de conocimiento por medio de actividades centradas en ellos. Rojas (2015), confirma que los estudiantes deben sentirse motivados y con libertad de expresarse para fomentar la crítica y la autocrítica; es decir, deben llevar los conceptos a la realidad.

En cuanto al papel del docente, dentro de la filosofía constructivista, citando a Rojas (2015), consiste en “mediar, ser interlocutor, dialogar, motivar al estudiante para que despierte la curiosidad por el conocimiento” (p. 191). Se encontró, en las expresiones dichas por los participantes, palabras claves como:

- Facilitador
- Guía
- Apoyar
- Interactuar con estudiantes
- Compartir
- Dirigir
- Brindar conocimientos
- Dar confianza

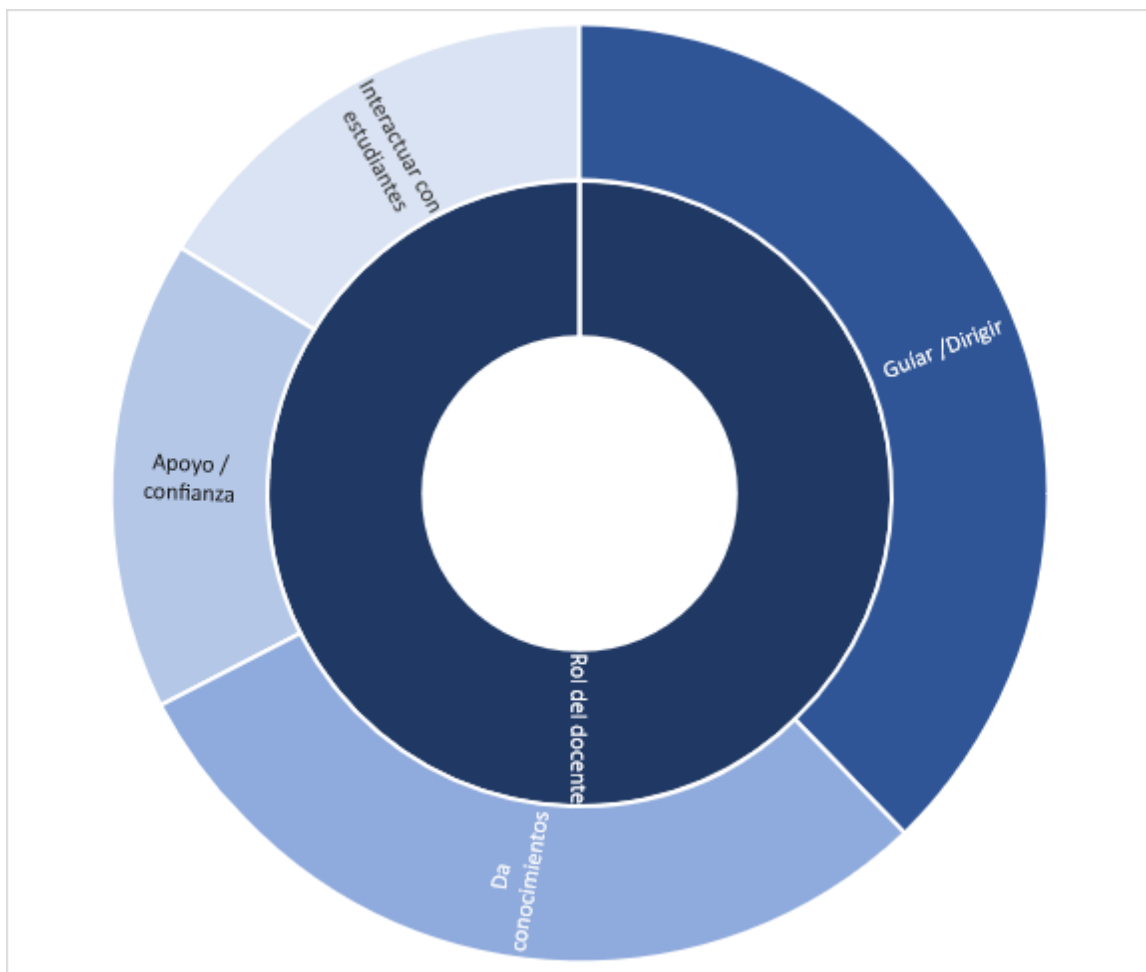
Las palabras claves fueron categorizadas en los siguientes grupos (ver figura 6):

- Guiar/dirigir
- Da conocimientos
- Apoyo/confianza
- Interactuar con estudiantes

La figura 6 representa una proyección solar con respecto a la frecuencia con la que estas palabras claves aparecieron en el discurso de los participantes. ‘Guiar/ dirigir’ representa la de mayor frecuencia, seguida de ‘da conocimientos’. Por su parte, ‘Apoyo/confianza’ e ‘interactuar con los estudiantes’ tuvieron la misma frecuencia y son las menos recurrentes.

Figura 6

Rol del docente



(Construcción propia a partir de las entrevistas y grupo focal, 2019)

Cuando los participantes describieron el rol del docente durante las lecciones de “Conversation”, la característica más destacada fue ‘guiar/dirigir’. La administrativa C explicó de la siguiente manera: “El docente es un guía. El docente usualmente recurre a invitar a los estudiantes a contar vivencias que han enfrentado en su vida o inclusive a utilizar temas muy relacionados con la vida” (entrevista individual, 2018). Lo anterior corresponde con lo expresado por la docente S, “El rol del docente es un guía. El docente introduce el tema y los estudiantes lo tienen que desarrollar, porque ellos tienen que producir, si no producen, la clase no sirve” (entrevista individual, 2018). Los estudiantes también estuvieron de acuerdo con esta descripción cuando indican: “Son temas que se conversan a menudo con la profesora” (estudiante AS, grupo focal, 2018). Sharma y Gupta (2016), mencionan que el rol del docente en una clase constructivista es la de ser un facilitador. Las actividades están enfocadas en el estudiante donde el docente creará interés, generará curiosidad y colaborará en la construcción de nuevo conocimiento con los estudiantes. La docente N aclaró: “El docente propone la estructura de la clase, pero el estudiante es quien debe desarrollarla, o participar activamente” (entrevista individual, 2018).

En síntesis, el currículo oficial del Colegio Bilingüe San Agustín demuestra desarrollarse alrededor del fomento de la habilidad comunicativa en inglés, a través de una filosofía constructivista donde el estudiante participa activamente de la lección para construir conocimiento, por medio del acompañamiento y la guía del docente, que le permitan desempeñarse en diferentes ámbitos de su vida.

4.1.2 Unidades didácticas

La segunda categoría de análisis resultó ser las unidades didácticas. Según Rojas (2015), estas se comprenden como “una forma de organizar el programa de estudio de una asignatura; esta se debe articular con una técnica de enseñanza que contribuye a operacionalizarla” (p. 253) y son necesarias para estudiar la manera en que se organiza y trabajan en el ambiente áulico.

Esta categoría reveló tres ítems principales (ver tabla 10):

- Organización por unidades didácticas.
- Libro como fuente.
- Integralidad de actividades cotidianas.

La tabla 10 muestra las expresiones más significativas con respecto a los ítems más destacados, a partir del análisis de contenido realizado a las entrevistas individuales y grupo focal en que participaron los administrativos, docentes y estudiantes de la institución. En la primera columna se presentan los ítems, en la segunda columna las expresiones más representativas a dicho ítem y la última el participante quien mencionó la expresión.

Por su parte, en la tabla 2 se concatenan las características que componen las unidades didácticas.

Tabla 10

*Expresiones de los participantes sobre unidades didácticas en el Colegio Bilingüe San**Agustín*

Ítem	Expresión	Participante
Organización Unidades didácticas	“Yo entiendo que las clases se organizan por unidades”.	Administrativo R
	“Nosotros lo trabajamos por unidades y así se desarrollan los planes. Cada unidad tiene un tema. Entonces, se desarrolla en la clase de ese tema”.	Docente N
	“En clases hablamos sobre el futuro”.	Estudiante AS
	“En “Conversation” hacemos muchas actividades y también y hemos aprendido nuevo vocabulario”.	Estudiante An
Fuente Libro	“Existen los recursos online y los docentes utiliza mucho el libro también, las metodologías y las actividades que vienen concatenadas dentro del libro”.	Administrativa C
	“Porque seguimos el libro y el libro viene por unidades”.	Docente A
	“El docente es el encargado de realizar con base en el libro esos planes. Entonces, a la hora de planear, tiene que incluir todos los temas que están en ese libro”.	Docente N
	“Utilizamos el libro y de vez en cuando el cuaderno”.	Estudiante D
	“Usamos el libro más los audios”.	Estudiante M
Integrar actividades cotidianas	“Se trata de relacionar todo lo importante, que es la parte académica, enfocado con la vida de las personas para que haya una apertura de comprensión en relación con cómo me desempeño en el idioma inglés, no solamente en el salón de clase, sino que lo más importante es saber cómo utilizarlos para la vida común, la vida diaria”.	Administrativo C

“Para los estudiantes venir a la escuela es la vida diaria. Se desarrolla solamente en inglés. Muchas veces ellos no saben el vocabulario, entonces preguntan “Teacher, “how do you say ...?” y uno le dice y ellos completan la oración”.

Docente S

“El programa “Conversation” de acá es muy bonito porque de un vocabulario llamativo para los estudiantes, sacamos cosas conversacionales y de la rutina que se pueden aplicar en la vida, pero todo integrado al objetivo de la unidad, ya sea comida o animales”.

Docente A

“Son temas muy lindos, son temas que se tocan a diario”.

Estudiante AS

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

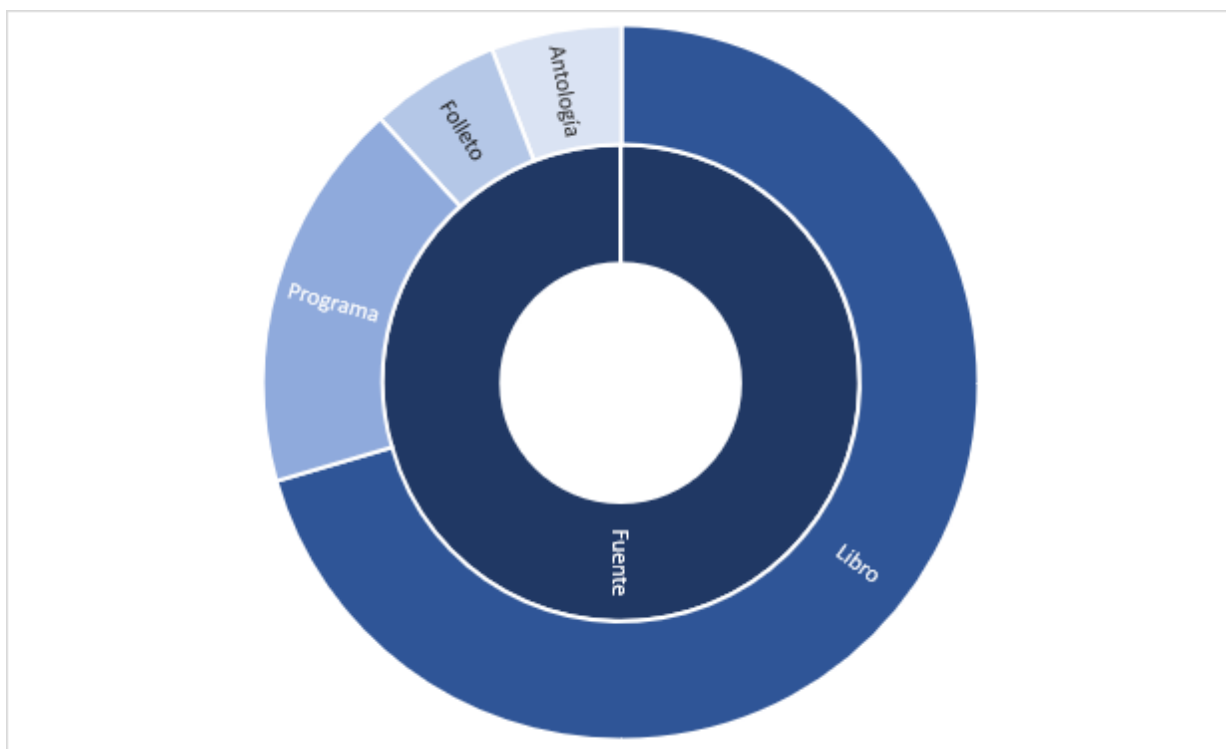
En cuanto a la organización de la asignatura, las unidades didácticas por contenido son el común denominador. La docente N explicó de la siguiente manera: “Nosotros lo trabajamos por unidades y así se desarrollan los planes. Cada unidad tiene un tema. Entonces, se desarrolla en la clase de ese tema” (entrevista individual, 2018). El administrativo R lo apoyó de la siguiente manera, “yo entiendo que las clases se organizan por unidades” (entrevista individual, 2018). Los estudiantes afirmaron este criterio al ejemplificar los distintos contenidos tales como el futuro, dinosaurios, juegos olímpicos, inventos, Egipto (estudiantes AC, S, M, P, An, grupo focal, 2018). Molina (2016) menciona que las unidades didácticas consisten en “un elemento de contenido que se convierte en un eje integrador del proceso, que aporta la consistencia y significatividad” (parafraseado por Escamilla, 1993 y Molina, 2016, p. 191).

Estos elementos de contenido, para la organización curricular, se toman de una fuente principal, por ejemplo, un libro. La figura 7 recopila las distintas fuentes utilizadas

para determinar los contenidos de las unidades. Esta figura reveló el libro es considerado como la mayor fuente, seguida del programa, el folleto y la antología.

Figura 7

Fuente para las unidades didácticas



(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

Para Posner (2005): “El libro de texto ubicuo, para los profesores que enseñan “con el libro”, funciona como una guía diaria de los fines y los medios de enseñanza” (p. 7). La docente A, aclaró cómo los profesores utilizan el libro y sus contenidos en unidades: “Porque seguimos el libro y el libro viene por unidades” (entrevista individual, 2018); la guía es para la planificación curricular. Del mismo modo, N indicó: “El docente es el encargado de realizar con base en el libro esos planes. Entonces, a la hora de planear, tiene

que incluir todos los temas que están en ese libro” (entrevista individual, 2018). Los estudiantes AC, An, AS, P y M mencionaron que el material más utilizado en la clase es el libro. La administrativa C enfatizó en el libro como un recurso al afirmar que: “Existen los recursos online y los docentes utilizan mucho el libro también, las metodologías y las actividades que vienen concatenadas dentro del libro” (entrevista individual, 2018).

Además, agregó:

Se enfocan propiamente en que todo tiene que ser parte de “Conversation”, o sea, todo es conversación, ya sea por medio de libro o folleto dependiendo del nivel. Las docentes van teniendo la guía aquí para que el estudiante pueda ir adquiriendo todo lo que necesita (administrativa C, entrevista individual, 2018).

Se puede describir el proceso de organización curricular en el cumplimiento de unidades didácticas entorno a un contenido presentado en el libro. Queda demostrado la importancia de esta fuente para la organización de los contenidos.

En consecuencia, las unidades didácticas de la asignatura de “Conversation” son utilizadas para la organización curricular y están definidas de acuerdo con un libro, previamente asignado por la administración de la institución. Analizando el contenido del discurso de los participantes se detectó además una serie de características que se presentarán ordenadas de mayor a menor frecuencia.

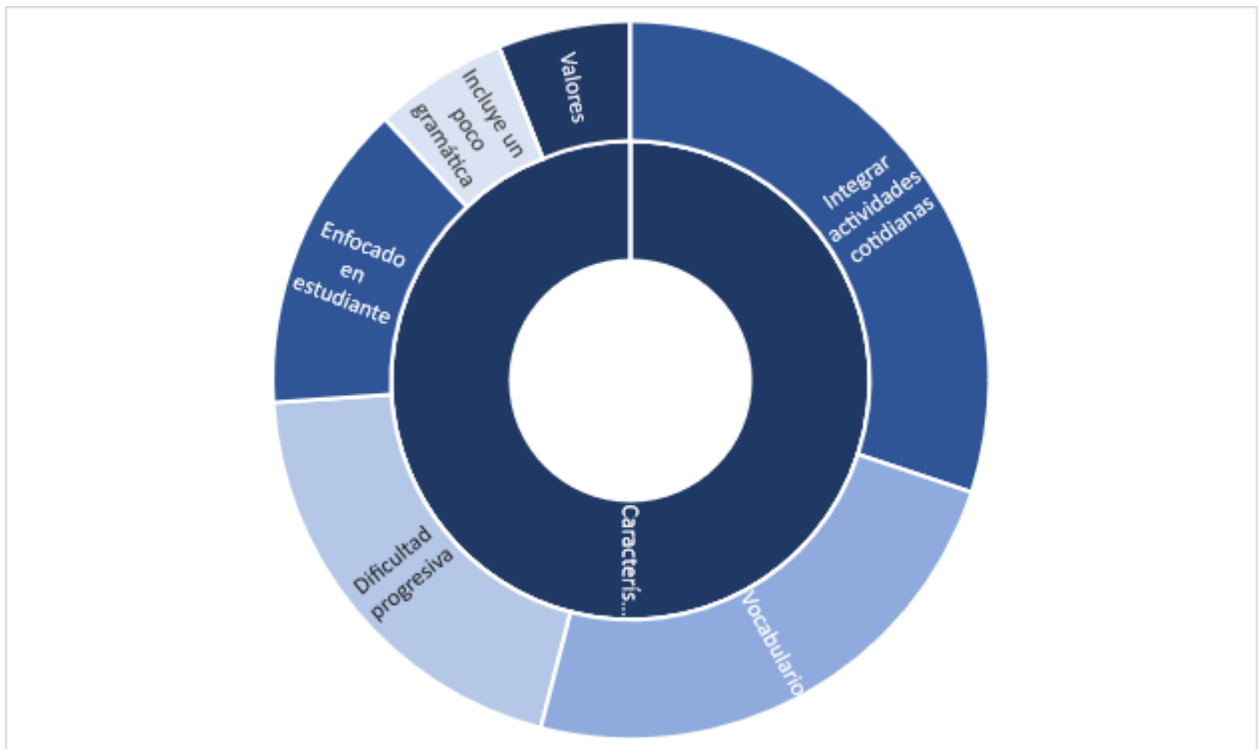
Características:

- Integrar actividades cotidianas.
- Vocabulario.
- Dificultad progresiva.

- Enfocado en el estudiante.
- Algo de gramática.
- Valores.

Figura 8

Características de las unidades didácticas



(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

La mayor característica de las unidades didácticas, según los participantes, es que debe integrar actividades de la vida cotidiana para el desarrollo de los temas, de manera que los estudiantes puedan utilizar inglés en la cotidianidad. Citando a C:

Se trata de relacionar todo lo importante, que es la parte académica, enfocado con la vida de las personas para que haya una apertura de

comprensión en relación con cómo me desempeño en el idioma inglés, no solamente en el salón de clase, sino que lo más importante es saber cómo utilizarlos para la vida común, la vida diaria (entrevista individual, 2018).

La integralidad, aquí referida, se relaciona con adecuar la temática a la vida de los estudiantes. La docente S destacó:

Para los estudiantes venir a la escuela es la vida diaria. Se desarrolla solamente en inglés. Muchas veces ellos no saben el vocabulario, entonces preguntan: “Teacher, “how do you say ...?” y uno le dice y ellos completan la oración (entrevista individual, 2018).

Los estudiantes, por su parte, consideran que los temas son afines a su diario vivir. AS menciona: “son temas muy lindos, son temas que se tocan a diario” (grupo focal, 2018).

La segunda mayor característica fue el vocabulario. La siguiente tabla (tabla 11) representa en la primera columna la característica, en la segunda columna las expresiones relacionadas con el ítem vocabulario y en la última columna el participante de la expresión.

Tabla 11*Vocabulario en unidades didácticas*

Característica	Expresión	Participante
Vocabulario	“Básicamente es promover en ellos el desarrollo del idioma, de vocabulario”.	Administrativo R
	“ ‘Conversation’ se centra más en vocabulario porque yo puedo saber una estructura gramatical, pero si no tengo vocabulario me cuesta más expresar mis ideas”.	Docente S
	“Se presenta vocabulario y se copia, pero también debe utilizarlo en la lección”.	Docente LM
	“Hemos aprendido nuevo vocabulario para saber y exponer de los temas”.	Estudiante An

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

Con base en las expresiones anteriores y el análisis de contenido realizado a los participantes del estudio, se observa cómo el vocabulario está relacionado con el tema que se trabaja en la unidad didáctica. Así se ejemplifica cuando los participantes hacen referencia a las unidades didácticas organizadas por contenidos.

Cuando la investigadora preguntó a los estudiantes qué tipo de vocabulario aprendían, ellos contestaron en relación con los temas o contenidos de clase. Para Rojas (2015): “Los contenidos se refieren a los aprendizajes que deben lograr los estudiantes; son los elementos básicos de cada asignatura” (p. 226). La docente S agregó que la asignatura “‘Conversation’ se centra más en vocabulario, porque yo puedo saber una estructura gramatical, pero si no tengo vocabulario me cuesta más expresar mis ideas” (entrevista individual, 2018). Asimismo, el docente LM se refirió a que “se presenta vocabulario y se copia, pero también debe utilizarlo en la lección” (entrevista individual, 2018). Para Villarini (2000), “el currículo debe elaborarse con contenido (conocimiento) que el

estudiante pueda hacer suyo, es decir convertir en entendimiento, sensibilidad y poder sobre la realidad” (p.35-36).

Tomando en consideración lo expuesto por S y LM, se da un enfoque de aplicabilidad en la vida, de uso del vocabulario para expresarse. Esto fue respaldado por el estudiante An, al indicar: “Hemos aprendido nuevo vocabulario para saber y exponer de los temas” (grupo focal, 2018).

En concordancia con lo anterior, Richards y Rodgers (2016), revelan que los diseñadores de habilidades o competencias lingüísticas pueden predecir el vocabulario y estructuras probables por utilizar, en situaciones particulares que son centrales a la vida del aprendiz y que pueden organizar estas de tal manera para ser constituidas en unidades de aprendizaje.

La tercer mayor característica de las unidades didácticas es la dificultad progresiva. La tabla 12 demuestra las expresiones más sobresalientes y el participante respectivo que se refirió a ella.

Tabla 12

Dificultad progresiva en unidades didácticas

Característica	Expresión	Participante
Dificultad progresiva	“Las unidades van de menos difíciles a más difícil y de menos cantidad de vocabulario a mayor cantidad”.	Administrativo C
	“Cada unidad tiene mi vocabulario. El vocabulario sube de nivel conforme pase el año, igualmente en segundo grado también va subiendo”.	Docente A
	“Es que no son tan difíciles ni tan fáciles”.	Estudiante D

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

En representación de los administrativos, C expone que usualmente “las unidades van de menos difíciles a más difícil y de menos cantidad de vocabulario a mayor cantidad” (entrevista individual, 2018). La docente A agrega que “cada unidad tiene mi vocabulario. El vocabulario sube de nivel conforme pase el año, igualmente en segundo grado también va subiendo” (entrevista individual, 2018). El estudiante D estuvo de acuerdo con la que dificultad sea progresiva pues en sus palabras: “Es que no son tan difíciles ni tan fáciles” (grupo focal, 2018).

4.1.3 Perfil de salida

El trabajo establecido en el currículo oficial y las unidades didácticas persigue la formación de ciertas habilidades de los estudiantes en la materia de inglés, una vez concluido el proceso educativo en sexto grado. Barrientos (2000), señala que el perfil “comprende las diversas características que nos proponemos alcanzar con la aplicación de un programa al término del cual obtendremos los resultados esperados. Cuando nos referimos a características estamos considerando los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende lograr” (p. 9).

La investigadora preguntó a los participantes sobre cuál es el perfil de salida de los graduados de sexto grado de la institución en “Conversation”. La mayoría respondieron que se basaba en ser competentes en el idioma inglés para comunicarse.

La siguiente tabla (tabla 13), extrae en la segunda columna, las expresiones más significativas con respecto al perfil de salida del estudiante. Por su parte, la tercera columna señala el participante que aportó tal expresión.

Tabla 13*Perfil de salida*

Ítem	Expresión	Participante
Perfil de salida	“La comunicación asertiva. Que sea un ente que pueda desempeñarse en la lengua extranjera de forma proactiva. Que sepa interpretar. Que sepa utilizar el vocabulario con el que cuenta para comunicarse”.	Administrativa C
	“La experiencia que yo tengo es que hay chiquillos que van hasta de traductores de los papás, y se desenvuelven en el área turística, en el área de compras, se desenvuelven totalmente”.	Administrativo R
	“Entablar una conversación y ser competentes. Que se desenvuelvan y hablen inglés”.	Docente LM
	“Hablar con otras personas en inglés”.	Estudiante An

(Construcción propia a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

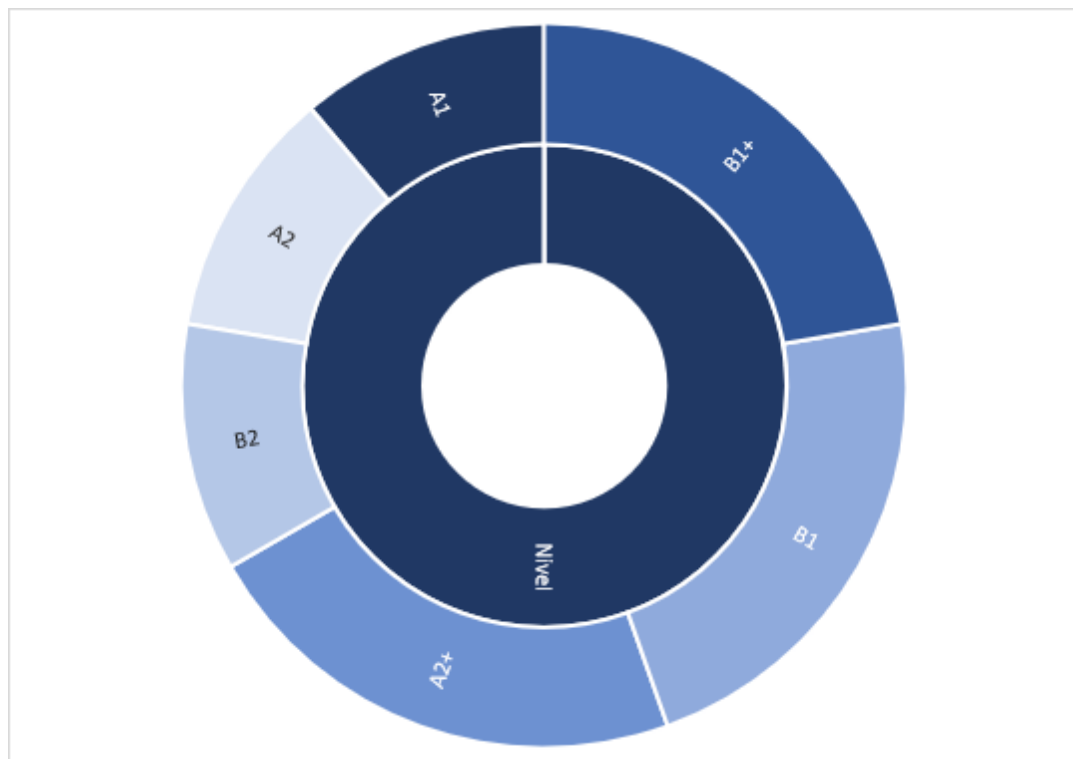
Todos los participantes concilian que el perfil de salida de “Conversation” es la comunicación efectiva en inglés. La estudiante An refiere a que pueda “hablar con otras personas en inglés” (grupo focal, 2018). El docente LM y el administrativo R destacan la competencia de los estudiantes en distintos ámbitos. R menciona: “La experiencia que yo tengo es que hay chiquillos que van hasta de traductores de los papás, y se desenvuelven en el área turística, en el área de compras, se desenvuelven totalmente” (entrevista individual, 2018). LM por su parte agrega: “Entablar una conversación y ser competentes. Que se desenvuelvan y hablen inglés” (entrevista individual, 2018). La administrativa C fue más específica y detalló el perfil de salida en “la comunicación asertiva. Que sea un ente que pueda desempeñarse en la lengua extranjera de forma proactiva. Que sepa interpretar. Que sepa utilizar el vocabulario con el que cuenta para comunicarse” (entrevista individual, 2018).

Estas competencias lingüísticas que afirmaron los participantes, en cuanto al perfil de salida, se comprueban en el nivel de inglés.

Los administrativos consideran que los estudiantes tienen un nivel similar a B1 o superior (B1+), mientras los docentes, en su mayoría entre A2 y B1 (que es lo mismo a A2+). Sin embargo, en términos generales no existe un acuerdo entre las partes pues las opiniones están divididas entre B1+, B1 y A2+. Esto se puede evidenciar en la siguiente figura:

Figura 9

Nivel de inglés expresado por administrativos y docentes

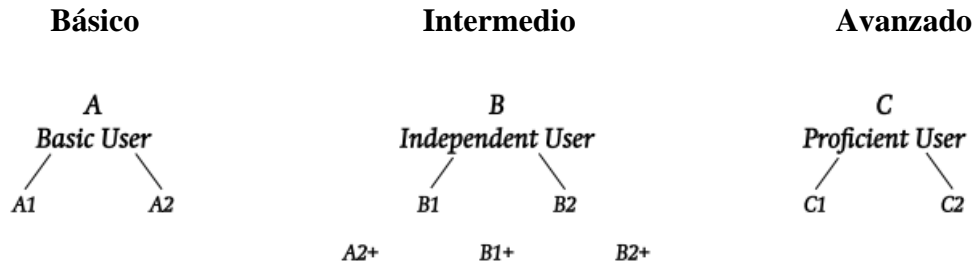


(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales, 2019)

Entiéndanse los niveles de básico hasta avanzado, en la siguiente figura en conformidad con el Marco Común Europeo.

Figura 10

Niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo



(Imagen modificada de Council of Europe, 2001)

En cuanto al nivel A2, la mayoría de las funciones sociales se encuentran en este nivel como lo son intercambio respetuoso de saludos, preguntar sobre su estado y reacciones a noticias, manejan conversaciones sociales cortas, preguntar y responder sobre trabajo o tiempo libre, responder o realizar invitaciones, discutir sobre actividades, aceptar o rechazar ofertas y desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida diaria (Council of Europe, 2001).

El nivel A2+ incluye todas las características anteriormente mencionadas, pero, además el estudiante tiene una participación más activa de las conversaciones. Da asistencia con confianza, aunque con ciertas limitaciones, puede preguntar sobre lo que no entiende y también tiene mayor capacidad de realizar monólogos (Council of Europe, 2001).

Según el Marco Común Europeo de Referencia, entre las características del B1 están: participar y mantener una conversación sin preparación en relación con temas conocidos, poder seguir conversaciones y tal vez preguntar por clarificación o repetición, ocasionalmente puede presentar dificultades para expresar lo que desea, además de expresar sentimientos de sorpresa, felicidad, tristeza, interés e indiferencia, posee la habilidad de manejar problemas diarios (Richards y Rogers, 2016).

El B1+, mantiene las mismas características del B1, pero adicional: puede tomar mensajes acerca de consultas, explicar problemas, proveer información precisa, resumir y dar opinión acerca de una historia corta, entrevista, reportaje, documental, e intercambiar información acumulativa (Council of Europe, 2001).

La tabla 14 destaca las expresiones de administrativos y docentes al respecto. En dicha tabla se presenta, en la primera columna, la situación representativa acorde con los niveles del Marco Común Europeo, la segunda columna la expresión significativa y la última, cuál participante la indicó.

Tabla 14

Nivel de inglés del perfil de salida

Nivel de inglés	Expresión	Participante
B1+	“Yo los podría catalogar, a lo que he escuchado, o B1 o un B2, en sexto grado a nivel de sexto grado”.	Administrativo LC
B1+	“Un estudiante nuestro con todas sus habilidades, con todas sus capacidades, que ha estado inmerso en nuestro sistema. Estaríamos hablando de un B1, B2”.	Administrativo C
B1	“El nivel es B1. Y hay casos de chiquillos sobresalientes con B2”.	Administrativo R
B1	“La mayoría de la población está en B1. Porque los he escuchado, creo que	Docente A

	producen, creo que ellos pueden poner sus propias ideas plasmadas en un texto, en una oración perfectamente, creo que pueden hablar en inglés sin ningún problema, ya sea de cosas personales o de algún tema que se les dé”.	
A2+	“Está entre A2 y B1. Porque de acuerdo con los exámenes que hacen, que hicimos en Cambridge, esos fueron los que se encontraron que estaban en el nivel que ellos lograron desarrollar”.	Docente S
A2+	“Yo creo que tal vez un A2 digamos, B1”.	Docente LM
A2	“Podría ser como A1, A2, tal vez, B1”.	Docente N

(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales, 2018)

La tabla anterior revela que no existe concordancia entre los participantes.

Solamente se puede referir a que el rango del nivel de inglés está entre el A2 y el B1+.

Con base en la información obtenida en el grupo focal de estudiantes, se observa que al responder en inglés lo hacen con confianza y seguridad. El estudiante D menciona que él es capaz de “mantener una conversación con otras personas en inglés y que, si uno dice una palabra mal, que la persona lo corrija” (grupo focal, 2018). Del mismo modo, la estudiante AC dice que después del proceso educativo recibido en inglés, puede hacer un tour de diferentes lugares, así. Primero, que hablen del país y también que, que si uno habla mal o tiene mala pronunciación que las personas lo corrijan (grupo focal, 2018).

Los estudiantes, describen distintas situaciones donde pueden interactuar, tal como una fiesta, restaurante, tienda, parque, hablar por teléfono, etc. (ver tabla 15). La tabla 15 presenta en la primera columna las situaciones representativas de uso del inglés, la segunda columna la expresión significativa y la última el participante quién lo indicó.

Tabla 15

Expresiones de los estudiantes respecto a su competencia lingüística

Situación	Expresión	Participante
Conversación espontánea	“Tener una conversación en inglés”.	Estudiante LD
Preguntar por corrección	“Mantener una conversación en inglés y que, si uno dice una palabra mal, que la persona lo corrija”.	Estudiante D
Información acumulativa Preguntar por corrección	“Hacer un tour de diferentes lugares, así. Primero, que hablen del país y también que, que si uno habla mal o tiene mala pronunciación que las personas lo corrijan”.	Estudiante AC
Conversación social corta	“Algo tan simple como ir a pedir comida a un restaurante, o pagar”.	Estudiante AS
Conversación social corta	“Ir a una tienda. Veamos ropa y preguntarle a quien trabaja ahí sobre ella”.	Estudiante P
Información acumulativa	“Ver una película con subtítulos en inglés”.	Estudiante M

(Construcción propia, a partir del grupo focal, 2018)

Las situaciones descritas por los estudiantes en las cuales pueden desempeñarse en el idioma meta corresponden a rasgos de los niveles B1+ y A2+. Los estudiantes no tienen medio de solicitar aclaración o repetición de alguna frase o idea cuando participan de una conversación, en el caso que no logren entender o que la otra persona no los comprenda, realizan conversaciones espontáneas, tanto cortas como de mayor duración y pueden utilizar información acumulada.

El objetivo de la presentación de las subcategorías de análisis del currículo oficial, unidades didácticas y el perfil de salida es describir el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San Agustín. Este se puede resumir como una asignatura enfocada en la producción oral en inglés del estudiante, que integra temas de la vida cotidiana con el propósito de motivar y dar herramientas necesarias que les ayuden a enfrentar diferentes situaciones, a través de una filosofía constructivista. La asignatura utiliza un libro como

fuente para organizar las unidades didácticas y se planea para lograr mayor participación estudiantil durante la lección.

4.2 Tecnologías de la información y comunicación

La segunda categoría de análisis es tecnologías de la información y comunicación, se divide en dos subcategorías: método ecléctico y tecnologías de la información y comunicación. Estas responden al objetivo de describir el uso de las TIC para el desarrollo de competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés en la institución educativa.

4.2.1 Método ecléctico

Referente a las actividades desarrolladas en las lecciones y el uso que se les da a diferentes herramientas, se preguntó a los participantes sobre las estrategias empleadas, de las cuales sus respuestas fueron variadas. La siguiente tabla (tabla 16) recopila las expresiones más significativas en relación con esta subcategoría. La columna de actividad representa en síntesis la técnica utilizada para mediar el aprendizaje, la columna de expresión es la frase más representativa dicha por el participante referente a la subcategoría y la columna de participante expone la persona quien manifestó tal expresión.

Tabla 16

Actividades utilizadas en la clase de “Conversation”

Actividad	Expresión	Participante
Comunicación	“Es muy flexible en algunas de las actividades y tiene que ser interactiva, de mucha comunicación,	Administrativo C
Juegos	de mucha expresión, compartir ideas, pensamientos y experiencias. Elementos como algunas	
Cuerpo	metodologías que se pueden utilizar, desde el TPR,	

	hasta juegos, “Jeopardies”, etc.”.	
Interactiva		
Comunicación	“Uso muchas actividades de “matching” por decirlo así. Que les doy una pregunta a uno y tiene que buscar la respuesta del otro. Dependiendo de la unidad en la que estemos, porque al principio eran con dibujos y ya después se hacen preguntas. También hacemos juegos e historias muy lindas, donde después de cada historia, se les pregunta qué pasó en ella”.	Docente A
Dibujos		
Historias		
Juegos		
Imagen	“Alguna imagen en donde usted tal vez se la pega en la pizarra. Entonces ya ellos empiezan a decir palabras o ideas o frases. Se les muestra imágenes sobre el vocabulario que vamos a estudiar y ellos repiten, algunos realizan oraciones. Y también utilizo juegos en donde ellos tengan que ponerse de pie o hacer alguna cosa. Utilizar algún objeto o algo atractivo para ellos. Algunas veces tenemos audios, en donde ellos escuchan y completan algunos ejercicios. Me gusta mucho incluir canciones, también que sirvan para el tema. Todo lo relacionamos, como cosas de la vida cotidiana.	Docente N
Conversación		
Repetición		
Juegos		
Audios		
Canciones		
Manualidades	Cositas como manuales, en donde ellos puedan hacer cosas y después presentar lo que ellos hicieron a los demás porque es atractivo”.	
Dinamismo	““Conversation’ es una clase muy dinámica donde trabajamos en grupos o personal en el libro para reforzar los temas que hemos visto en clase”.	Estudiante AS
Trabajo grupal o individual		
Juegos	“en ‘Conversation’ nos enseñan la pronunciación de las palabras y hacemos juegos y diferentes actividades”.	Estudiante M
Repetición		

(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

En síntesis, luego de realizar un análisis de contenidos a lo expresado por los participantes, se recopiló la siguiente lista de actividades:

- Repetición.
- Integración de diferentes temas.
- Creatividad.

- Dibujos – imágenes.
- Uso de escenarios.
- Exposiciones.
- Actividades del libro.
- Juegos.
- Investigar – casos de estudio – proyectos.
- Mímica.
- Trabajo en parejas o grupo.
- Conversaciones – diálogos – historias – anécdotas – uso de gramática – debates.
- Actividades de escucha – música – canciones.

Estas técnicas de enseñanza aparecieron con una cierta frecuencia (ver figura 11).

La actividad de escucha que incluyó canciones y música, fue la más empleada. La segunda más frecuente es la actividad de conversación, entre las cuales se puede incluir: diálogos, historias, anécdotas, uso de gramática, debates, entre otras. La tercera estrategia más recurrente incluyó actividades en parejas, grupos o individuales; seguida por actividades dinámicas o interactivas. La cuarta técnica más empleada, con la misma cantidad de frecuencia, comprendió a investigación, juegos y actividades del libro. Finalmente, hubo una serie de actividades que no resultaron tan mencionadas.

Figura 11***Técnicas empleadas en las lecciones de “Conversation”***

(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

Según Rivers (1981, en Richard y Rogers, 2016), el método ecléctico es flexible, al basarse en el análisis de las circunstancias y necesidades del contexto. Las lecciones de “Conversation” aplican actividades muy variadas como se describió anteriormente. Los administrativos mencionaron que los profesores son muy creativos en cuanto al diseño de estrategias que se desarrollan en el aula. LC indicó que “dependiendo del tema que yo voy a ver, así las docentes buscan los medios, los videos, un juego para realizar. Lo importante

es la participación de los estudiantes” (entrevista individual, 2018). Igualmente, C caracterizó las lecciones como “flexibles”, A que hace “uso de muchas actividades” y AS como “dinámica”. El estudiante M indicó que se realizan “diferentes actividades”. La variedad de estrategias utilizadas, su flexibilidad y dinamismo resulta acorde con un tipo de método ecléctico, que consiste en una mezcla de diferentes principios y prácticas de enseñanza (Richard y Rogers, 2016).

4.2.2 Tecnologías de la información y comunicación

Se procedió a preguntar a los participantes sobre las herramientas o recursos por los docentes de la clase de “Conversation”, a lo que ellos respondieron: videos, internet, teléfono, juegos en línea, video beam, computadora, programas del libro, presentaciones en PowerPoint, parlantes, radio, grabadora y fichas.

Castells (1997, mencionado en Fallas y Zúñiga, 2010), indica que las tecnologías digitales, también conocidas como tecnologías de la información y comunicación (TIC), son el conjunto de tecnologías (informática y de telecomunicación) que enfatizan el lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en breves lapsos de tiempo. De los ejemplos brindados por los participantes, estas corresponden a radio, internet, video, presentaciones PowerPoint y juegos en línea; mientras el uso de hardware como grabadora, parlantes, computadora, teléfono y video beam resultan como el mecanismo para su proyección o funcionamiento; es decir, el recurso que se emplea.

Por saturación de información, los videos son el recurso más mencionado, seguido del internet, teléfonos, juegos en línea y video beam (ver figura 12). La figura que se presenta a continuación, expone la frecuencia con la que los recursos fueron mencionados

por los tres grupos de participantes; sirve para visualizar las herramientas más empleadas y las menos recurrentes en el salón de clase.

Figura 12

Herramientas TIC



(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

Los docentes emplean una serie de recursos tecnológicos que les permite mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en miras de un desarrollo de habilidades de habla y escucha en inglés. La administrativa LC menciona aparatos como la computadora, proyector, teléfonos, música y radio (ver tabla 17). Del mismo modo, el docente LM, además de referirse a estos mismos instrumentos, agrega juegos en línea, video y “Kahoot”, lo que respalda lo descrito por los estudiantes (ver tabla 17).

La tabla 17 recoge las expresiones más significativas con respecto a los TIC empleados en las lecciones de “Conversation”. En la primera columna: TIC, se resalta el recurso específicamente mencionado por el participante. La segunda columna expone la expresión que corresponde a este. La tercera columna destaca el sujeto participante a quien corresponde la expresión.

Tabla 17

Expresiones de los participantes con respecto al tipo de herramientas TIC utilizadas

Recurso TIC	Expresión	Participante
Computadora	“He visto utilizar la computadora, el video beam, música, ya sea por computadora o por radio. Hay estudiantes de niveles superiores que traen teléfono. Entonces, tal vez, para hacer algún trabajo ya específico con la normativa del docente, y ellos lo utilizan”.	Administrativo LC
Video Beam		
Música		
Computadora		
Radio		
Teléfonos		
Video Beam	“Siempre utilizo el video beam, videos, algunos juegos en línea. Por ejemplo, estamos viendo “phrasal verbs” y me encuentro algunos juegos el que adivina más “phrasal verbs” gana, le dan puntos. El mismo Kahoot, que utiliza uno de vez en cuando”.	Docente LM
Videos		
Juegos en línea		

Teléfonos	“Utilizamos los teléfonos”.	Estudiante F
Juegos en línea	“Kahoot”.	Estudiante M

(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

Entre los usos que se dieron a esos recursos se mencionaron: corroborar conocimiento, motivar al estudiante, investigar, actividad de escucha, actividad de hablar, juegos, traducción y ortografía. El docente LM menciona: “Casi siempre son como para corroborar lo que ellos han visto antes. Bueno, depende, porque cuando empiezo la clase, el hecho de ponerles en el video beam un video, una foto, para que discutan, eso también es una tecnología” (entrevista individual, 2018). La estudiante AC menciona que “hay que hacer proyectos en inglés. Aunque también se utiliza para investigar, pero también nos sirve para redactar o explicar en inglés” (grupo focal, 2018). Citando a M “si no sabemos una palabra, traducirla” y AS “tener una mejor ortografía en inglés” (grupo focal, 2018). La administrativa LC acotó: “Para juegos y demás que también he observado que utilizan o descargan muchísimo, le va a llamar muchísimo más la atención al estudiante y ayuda a recordar, la figura, pronunciación, etc.”. (Entrevista individual, 2018).

La tabla 18, a continuación, representa algunos ejemplos que hacen referencia al uso de las TIC en las lecciones de “Conversation”. La primera columna muestra el aspecto, la segunda columna es la expresión representativa del participante con respecto a actividades desarrolladas con las TIC y la última columna es el participante, quien respectivamente dijo tal expresión.

Tabla 18*Usos de las TIC en la lección*

Aspecto	Expresión	Participante
Juegos	“Para juegos y demás que también he observado que utilizan o descargan muchísimo, le va a llamar	Administrativo LC
Corroborar conocimiento	muchísimo más la atención al estudiante y ayuda a recordar, la figura, pronunciación, etc.”.	
Corroborar conocimientos	“Casi siempre son como para corroborar lo que ellos han visto antes. Bueno, depende, porque cuando empiezo la clase, el hecho de ponerles en el video beam un video, una foto, para que discutan, eso también es una tecnología”.	Docente LM
Actividad de habla		
Investigar	“Hay que hacer proyectos en inglés. Aunque también se utiliza para investigar, pero también nos sirve para redactar o explicar en inglés”.	Estudiante AC
Ortografía	“Tener una mejor ortografía en inglés”.	Estudiante AS
Traducción	“Si no sabemos una palabra, traducirla”.	Estudiante M

(Construcción propia, a partir de las entrevistas y grupo focal, 2019)

El personal administrativo de la institución, entrevistado, reconoce la importancia de emplear las TIC durante las lecciones. LC mencionó “sí les ayuda porque prestan más atención. A todos nos gusta la tecnología, especialmente a los niños. Inclusive, para juegos y demás. Por ende, yo diría que él va a tener como más interiorizado lo que aprenda” (entrevista individual, 2018). Igualmente, los docentes reconocieron esta importancia de las TIC como parte de las estrategias de mediación empleadas. Citando a N:

Los recursos tecnológicos son muy bonitos de aplicar, porque, por ejemplo, en una actividad de clase en donde ellos estén, pasen y participen y utilicen el “mouse” y seleccionen una acción, eso me gusta mucho y de paso ayuda a cautivarlos, porque ellos son una generación muy tecnológica (entrevista individual, 2018).

La docente concuerda en que el uso de las TIC es adecuado como recurso de la lección, debido a que es algo común en la vida de los estudiantes, además de ser llamativo para los estudiantes. La estudiante AS menciona que las TIC “dan más ganas de trabajar porque es lo que a uno le gusta” (grupo focal, 2018). M agrega que las TIC “nos facilita mucho también” (grupo focal, 2018).

La tabla 19, más adelante, corresponde a la importancia de las TIC para el desarrollo de la lección. En la primera columna se encuentra el aspecto que se refiere a las expresiones. La segunda columna representa las expresiones más significativas sobre la importancia de las TIC. La última columna corresponde al participante quien se expresó de tal manera.

Tabla 19

Importancia de las TIC

Aspecto	Expresión	Participante
Importancia de las TIC	“Sí les ayuda porque prestan más atención. A todos nos gusta la tecnología, especialmente a los niños. Inclusive, para juegos y demás. Por ende, yo diría que él va a tener como más interiorizado lo que aprenda”.	Administrativo LC
	“Los recursos tecnológicos son muy bonitos de aplicar, porque, por ejemplo, en una actividad de clase en donde ellos estén, pasen y participen y utilicen el “mouse” y seleccionen una acción, eso me gusta mucho y de paso ayuda a cautivarlos, porque ellos son una generación muy tecnológica”.	Docente N
	“Dan más ganas de trabajar porque es lo que a uno le gusta”.	Estudiante AS
	“Nos facilita mucho también”.	Estudiante M

(Construcción propia, a partir de las entrevistas y grupo focal, 2019)

Lo anteriormente expuesto acerca del objetivo de describir el uso de las TIC para el desarrollo de competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés en la institución educativa, reveló que se emplea el método ecléctico con gran énfasis en actividades de habla y escucha, de las cuales se desarrollan una variedad de actividades en la lección. De estas actividades, se identificó que las herramientas empleadas corresponden a las tecnologías de la información y comunicación con una diversidad tanto de “hardware” como de “software”.

4.3 Competencias lingüísticas

La siguiente categoría de análisis tiene como propósito establecer el desarrollo de competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés, dentro de la institución. Para tal fin, dos subcategorías fueron diseñadas: habilidad del habla y habilidad de escucha. Cada una de ellas retrata la participación de los estudiantes en diferentes áreas y sus competencias con respecto al idioma inglés.

La tabla 20 concatena la información correspondiente a ambas categorías. La primera columna presenta las subcategorías, mientras la segunda expone la expresión que la sustenta. La última columna detalla el participante que aportó la información.

Tabla 20

Competencias lingüísticas de los estudiantes en “Conversation”

Subcategoría	Expresión	Participante
Habilidad del habla	“El estudiante es capaz de sobrevivir perfectamente en otro país cuya lengua materna es el inglés. Ellos tienen el dominio del idioma, al nivel de poder desempeñarse en el hogar, en una escuela, al ir de compras. Es un dominio de la lengua en general”.	Administrativo C
	“Dar direcciones, una conversación, buscar información o	Docente LM

	inclusive que van allá y ocupan pedir comida, ellos pueden hacer sus órdenes, sacarse las dudas y todas esas cosas ellos solos en Estados Unidos”.	
	“Cuando fuimos a una tienda, tal vez el que trabajaba ahí no sabía español, entonces teníamos que ver cómo hablar en inglés”.	Estudiante P
	“Cuando fui a Europa, en el avión, las azafatas eran alemanes, pero hablaban inglés. Entonces yo les pedía agua, o solicitaba ir al baño. Yo les decía todo en inglés”.	Estudiante D
Habilidad de escucha	“Se realizan metodologías enfocadas en escucha. Los programas, las actividades que se utilizan, se trata de mezclar lo que es el inglés, la pronunciación del inglés estándar o comúnmente llamado norteamericano, con la pronunciación o el acento el británico para que el estudiante pueda entrenar su oído en relación con los sonidos y los acentos la forma en la fluidez y las diferentes tonalidades de voz, etc.”.	Administrativo C
	“Todas las clases tenemos actividades de “listening”. Se les explica que inglés es internacional puede ser de Inglaterra, Estados Unidos, de cualquier parte. Los estudiantes deben aprender a ajustar su oído”.	Docente S
	“Podemos entender cuando se habla de comida, deportes, bailes, etc.”.	Estudiante AS
	“Yo creo que puedo escuchar y entender cualquier tema”.	Estudiante M

(Construcción propia, a partir de las entrevistas individuales y grupos focales, 2019)

4.3.1 Habilidad del habla

Comunicarse de manera oral en un idioma extranjero puede tener distintos niveles de complejidad por cuanto ocurre en escenarios no planeados y, requiere de una comprensión alta del mensaje, así como habilidades para la producción de mensajes claros (Celce-Murcia y Olshtain, 2009). Además, ocurre entre dos o más personas y puede ser momentánea o prolongada.

Los participantes del estudio mencionaron la habilidad que tienen los estudiantes de sexto grado para comunicarse en inglés, ya sea en ambientes familiares o extranjeros. C explicó:

El estudiante es capaz de sobrevivir perfectamente en otro país cuya lengua materna es el inglés. Ellos tienen el dominio del idioma, al nivel de poder desempeñarse en el hogar, en una escuela, al ir de compras. Es un dominio de la lengua en general (entrevista individual, 2018).

El participante LM también mencionó que los estudiantes logran “dar direcciones, una conversación, buscar información o inclusive que van allá y ocupan pedir comida, ellos pueden hacer sus órdenes, sacarse las dudas y todas esas cosas ellos solos en Estados Unidos” (entrevista individual, 2018). La estudiante P ejemplificó cuando fue a otro país, “cuando fuimos a una tienda, tal vez el que trabajaba ahí no sabía español, entonces teníamos que ver cómo hablar en inglés” (grupo focal, 2018). Del mismo modo, el estudiante D mencionó: “Cuando fui a Europa, en el avión, las azafatas eran alemanes, pero hablaban inglés. Entonces yo les pedía agua o solicitaba ir al baño. Yo les decía todo en inglés” (grupo focal, 2018). Los estudiantes relataron sus experiencias cuando se encontraron con personas que no hablaban su lengua materna (español) y en estas circunstancias lograron comunicarse.

Para efectos del análisis de la información, las diferentes situaciones se agruparon de acuerdo con la repetición con las que fueron descritas por los participantes. La siguiente lista representa las que destacaron y están ordenadas de mayor a menor frecuencia (ver figura 13): situaciones de la escuela, interactuar con otros, hacer compras, ir a una tienda, dar opiniones, pedir comida o ir a un restaurante, solicitar ayuda, ir a un hotel, tour, situaciones de turismo, dar y preguntar por direcciones, situaciones del hogar, ir al doctor.

Figura 13***Competencias del habla***

(Creación propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

En la figura anterior, lo que se destaca con mayor frecuencia en el discurso de los estudiantes es ‘situaciones de la escuela’, le siguen ‘interactuar con otros’ y ‘realizar comprar’, con la misma frecuencia y las terceras más repetidas son ‘dar opiniones’, ‘pedir comida’ y ‘solicitar ayuda’, también con la misma frecuencia. La cuarta situación es ‘turismo’, la quinta es ‘situaciones del hogar’ y la de menor frecuencia fue ‘ir al doctor’.

La docente S mencionó que “Conversation” es aplicar en la vida diaria todo el conocimiento adquirido en el idioma inglés” (grupo focal, 2018) a lo que la docente A agregó “oralmente” (grupo focal, 2018). Del mismo modo, N expresó “También enfrentarse a situaciones reales en el futuro. Desde pequeñitos, que ellos se pueden afrontar situaciones de la vida diaria, que, si fue a pasear con los papás, que pueda saludar en inglés, pedir algo en el idioma meta” (grupo focal, 2018). LC comentó:

un estudiante puede desarrollar casi cualquier actividad que lo pongan a hacer. Por supuesto no lo van a poner a dar una conferencia, pero él podría desenvolverse en cualquier ámbito. Caminar, hacer consultas de pedir direcciones, de hacer compras, etc. Yo consideraría que pueda hacerlas sin ningún problema (entrevista individual, 2019).

Se visualiza, según la información proporcionada por los participantes del estudio, que la habilidad del habla de los estudiantes de sexto grado de la institución está integrada no solo por su desempeño en el idioma en los distintos escenarios, sino también por ciertas características tales como: fluidez, vocabulario, gramática y pronunciación. Celce-Murcia y Olshtain (2009) especifican que el marco de conocimiento del lenguaje incluye tres fuentes: el vocabulario, la fonología (estudio de los sonidos) y la gramática.

La tabla 21 presenta en la primera columna la característica del idioma que se hizo referencia, la segunda columna las expresiones que representan la característica y la tercera columna el participante que hizo referencia a la característica.

Tabla 21

Características de la habilidad del habla

Característica	Expresión	Participante
Fluidez	“En la parte de Conversation, lo que más se busca es que el estudiante se desenvuelva hablando y escuchando, verdad, entenderlo”.	Administrativo R
	“La más esencial, por ser la parte conversación, es el desenvolvimiento del estudiante”.	Administrativo LC
	“Hablar inglés, fluido, que no les dé vergüenza”.	Docente A
	“Tengo un inglés muy fluido”.	Estudiante AC
Gramática y Vocabulario	“Dentro de ese vocabulario también se mete una pincelada de gramática porque los estudiantes tienen que formular bien las oraciones y a la hora de hablar tienen que hacerlo bien”.	Docente A
	“No es solo exponer vocabulario y que lo copien. Sino simplemente que lo estén utilizando, que lo estén haciendo, que estén hablando”.	Docente LM
	“Hacemos canciones como las de vocabulario”.	Estudiante AS
	“Pues la parte gramática no es la fuerte, pero debe tenerla como cualquiera aprendizaje que se adquiere”.	Administrativo LC
	“Los estudiantes repiten, algunos realizan oraciones, positivas o negativas, dependiendo de la gramática que hemos estado estudiando”.	Docente N
Pronunciación	“Es fácil cuando a uno le enseñan a pronunciar las palabras y logramos entender el inglés”.	Estudiante AS
	“Nos enseñan la pronunciación de las palabras”.	Estudiante M
	“Se mete mucha pronunciación también, muchos diálogos y hay muchas actividades para que los estudiantes hablen entre ellos”.	Docente A
	“Al menos en “Conversation”, lo que se pretende, es que se fortalezcan las habilidades como lo son el habla y como se pronuncian las palabras”.	Docente N

(Creación propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

El administrativo R mencionó con respecto a la fluidez, que “en la parte de Conversation, lo que más se busca es que el estudiante se desenvuelva hablando y escuchando, verdad, entenderlo” (entrevista individual, 2018). La estudiante AC mencionó: “Tengo un inglés muy fluido” (grupo focal, 2018). Para Richards y Rodgers (2016) la

fluidez es el uso natural del lenguaje que ocurre cuando el hablante participa en interacciones significativas y mantiene una comunicación comprensible en curso, a pesar de sus limitaciones comunicativas. Esto se ve fundamentado por lo que menciona LC y A. LC afirma: “Lo más esencial, por ser la parte conversación, es el desenvolvimiento del estudiante” (entrevista individual, 2018). A agrega que: “Hablar inglés, fluido, que no les dé vergüenza” (entrevista individual, 2018).

Las siguientes fuentes mencionadas corresponden a vocabulario y gramática. La docente A expresó: “Dentro de ese vocabulario también se mete una pincelada de gramática porque los estudiantes tienen que formular bien las oraciones y a la hora de hablar tienen que hacerlo bien” (entrevista individual, 2018). Esto corresponde con Celce-Murcia y Olshtain (2009), cuando expresan que el vocabulario se entiende como las palabras o colocaciones que funcionan como un recurso para crear un discurso en conjunto con la gramática y esta última referida a las inflexiones, orden y función de la palabra para una frase, oración o secuencia coherente.

LC manifestó que su “gramática no es la fuerte, pero debe tenerla como cualquiera aprendizaje que se adquiere” (entrevista individual, 2018). N mencionó: “Los estudiantes repiten, algunos realizan oraciones, positivas o negativas, dependiendo de la gramática que hemos estado estudiando” (entrevista individual, 2018).

Con respecto al vocabulario, LM destacó: “No es solo exponer vocabulario y que lo copien, sino simplemente que lo estén utilizando, que lo estén haciendo, que estén hablando” (entrevista individual, 2018); esto es apoyado por la estudiante AS al referirse: “Hacemos canciones como las de vocabulario” (grupo focal, 2018).

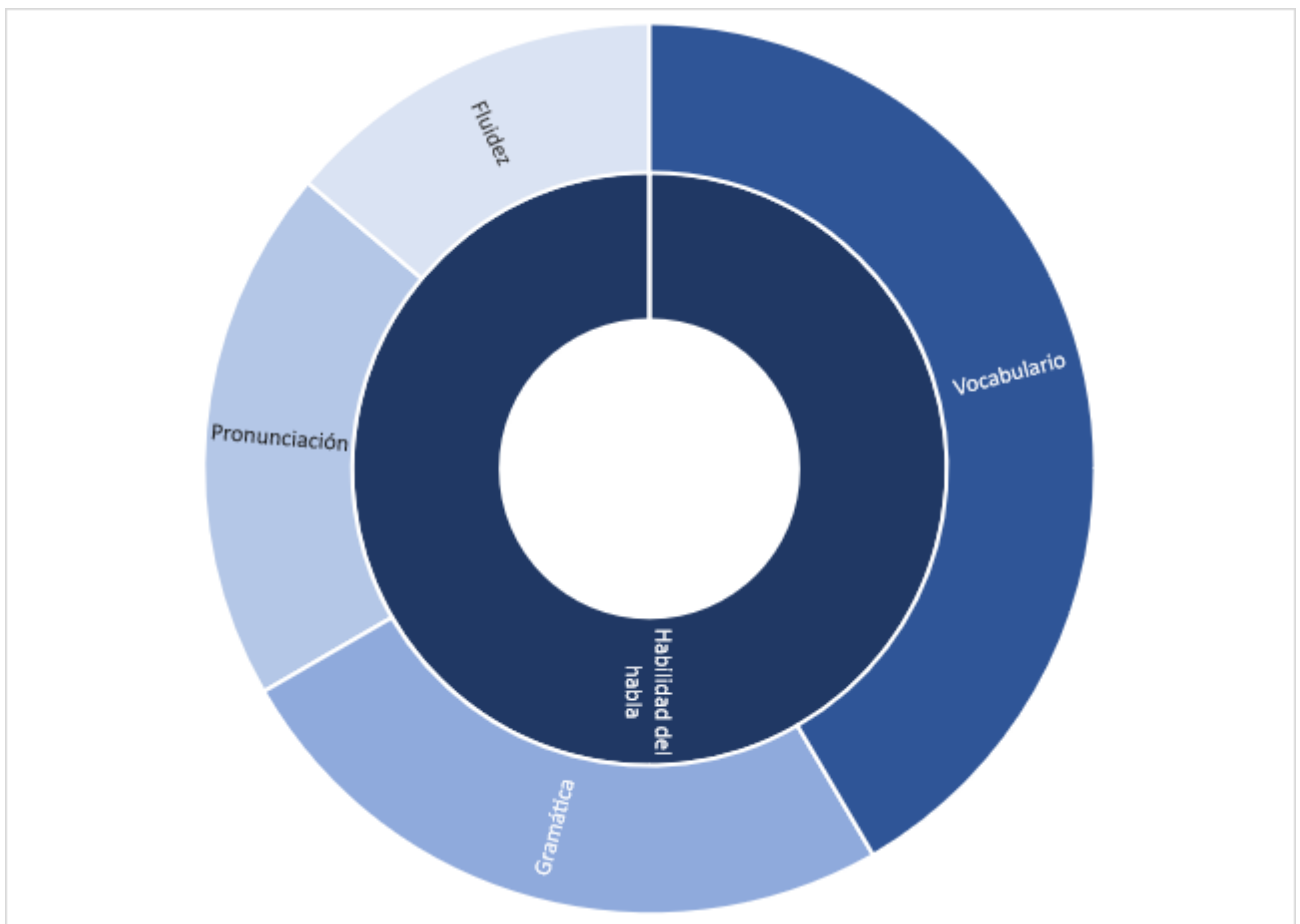
La última fuente mencionada por los participantes fue la pronunciación. Celce-Murcia y Olshtain (2009), describen la pronunciación como las fuentes sistemáticas de sonido, tono y ritmo en el lenguaje. La estudiante AS expuso:

“Es fácil cuando a uno le enseñan a pronunciar las palabras y logramos entender el inglés”. Expresó M: “Nos enseñan la pronunciación de las palabras” (grupo focal, 2018). La docente N expresó: “Al menos en “Conversation”, lo que se pretende, es que se fortalezcan las habilidades como lo son el habla y como se pronuncian las palabras” (entrevista individual, 2018). A, le da soporte al decir que “se mete mucha pronunciación también, muchos diálogos y hay muchas actividades para que los estudiantes hablen entre ellos” (entrevista individual, 2018).

Estas características de la habilidad del habla, como lo mencionan Celce-Murcia y Olshtain (2009), tuvieron cierta frecuencia en el discurso de los participantes. Los resultados revelaron que la característica más frecuente es representada por el vocabulario, la segunda más mencionada fue la gramática, la tercera fue la pronunciación y la característica que menos representación tuvo fue la fluidez. Todo esto puede ser observado en la figura 14 que se presenta a continuación.

Figura 14

Frecuencia de las características de la habilidad del habla



(Creación propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

Finalmente, lo descrito por los administrativos, docentes y estudiantes respecto a la habilidad del habla en inglés resultó en la participación de los aprendices en diferentes situaciones de la vida diaria. Esta participación en la expresión oral es integrada por el vocabulario, la gramática, la pronunciación y la fluidez en el idioma.

4.3.2 Habilidad de escucha

La habilidad de escucha es una acción activa que consiste en interpretar y comprender lo que otra persona dice, ya sea que haya intercambio de ideas o no. Para Celce-Murcia y Olshtain, (2009), cuando las personas escuchan deben usar activamente su conocimiento previo relacionado con el vocabulario, gramática, pronunciación, organización de elementos, entonación y otros segmentos fonológicos, así como claves del contexto para interpretar con exactitud el mensaje oral.

Conforme lo dicho por los docentes y administrativos, la habilidad de escucha se trabaja de manera tal que los estudiantes puedan entender a personas con diferentes acentos (ver tabla 20). La participante C, quien es administrativo en la institución, indicó:

Se realizan metodologías enfocadas en escucha. Los programas, las actividades que se utilizan, se trata de mezclar lo que es el inglés, la pronunciación del inglés estándar o comúnmente llamado norteamericano, con la pronunciación o el acento británico para que el estudiante pueda entrenar su oído en relación con los sonidos y los acentos la forma en la fluidez y las diferentes tonalidades de voz (entrevista individual, 2018).

La docente S explica: “En todas las clases tenemos actividades de “listening”. Se les explica que inglés es internacional puede ser de Inglaterra, Estados Unidos, de cualquier parte. Los estudiantes deben aprender a ajustar su oído” (entrevista individual, 2018). Del mismo modo, LM expuso:

Las habilidades considero que son todas, incluso “Listening”, porque no es lo mismo escuchar a los compañeros con acentos diferentes, todos con vocabulario diferente. Como dicen las demás docentes, que los estudiantes se

acostumbren a conversaciones con diferentes personas, no solamente con el profesor que es el que está en el aula (grupo focal, 2018).

Los estudiantes por su parte hacen más énfasis en temas o situaciones en las que pueden participar. AS expresa: “Podemos entender cuando se habla de comida, deportes, bailes” (grupo focal, 2018). M adicionó: “Yo creo que puedo escuchar y entender cualquier tema” (grupo focal, 2018). En lo que respecta vocabulario técnico, AC expresó que a él personalmente se le presenta cierta dificultad “a mí me cuesta entender la matemática en inglés” (grupo focal, 2018).

Refiriéndose a escenarios de más cotidianidad. La docente N, apuntó:

Si un estudiante viajara a otro país, perfectamente podría ir a clases, allá, a una escuela norteamericana. Podría ir de compras y demás, sin tener que depender de alguien para que le ayude. Podría ir al cine, ver películas, relacionarse con otras personas y demás. Yo pienso que no tendría problema. Igualmente estaría en un proceso de aprendizaje con lo que ya sabe. Digamos, como adquiriendo más vocabulario, expresiones y demás, pero si ese estudiante estaría capacitado para desenvolverse perfectamente bien en una sociedad distinta, en donde se hable inglés (entrevista individual, 2018).

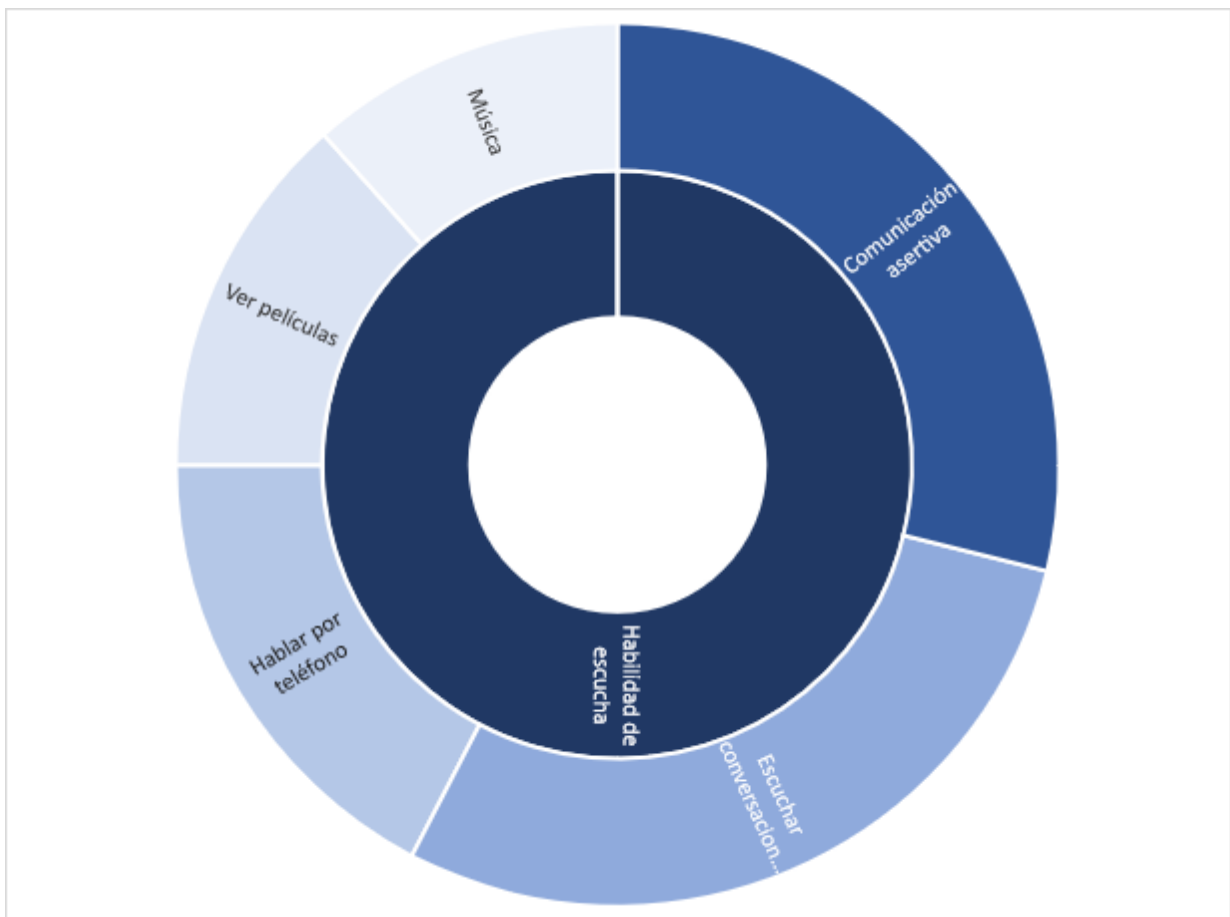
Se observa que muchas de las actividades descritas por los participantes fueron de escucha, tales como ver una película o formar parte de una conversación; la docente igualmente resalta que el estudiante es capaz de aprender de lo desconocido.

Entre las palabras claves que se emplearon para definir el desarrollo de la habilidad del habla se encuentran: ver películas, música, hablar por teléfono, escuchar conversaciones y comunicación asertiva.

La comunicación asertiva y escuchar conversaciones son las dos variables con mayor saturación encontradas en esta habilidad, seguida de hablar por teléfono, ver películas y finalmente escuchar música (ver figura 15).

Figura 15

Actividades para realizar en la habilidad de escucha



(Creación propia, a partir de las entrevistas individuales y grupo focal, 2019)

En resumen, la habilidad de habla y escucha ocurren en una serie de escenarios tales como la escuela, restaurante, parque, tienda, entre otros, en los cuales los estudiantes

pueden comprender y emplear el vocabulario, gramática, una adecuada pronunciación y fluidez requerida. Asimismo, existen otros escenarios propios de la habilidad de escucha como ver películas, escuchar conversaciones, hablar por teléfono o escuchar música que presentan los estudiantes. Por ello, se realiza un entrenamiento del oído en diferentes acentos, ya sea británico, estadounidense u de otra procedencia.

4.4 Componentes curriculares

La última categoría de análisis corresponde a componentes curriculares. Posner (2005), explica que los componentes de un currículo son las partes y el modo en que se ajustan a un todo para encaminar compromisos hacia la calidad de la experiencia educativa. La pregunta generadora bajo la cual se construyó esta sección es: *¿Cuáles son los componentes del diseño curricular que responden a la necesidad de un módulo de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín?* El objetivo fue identificarlos para dar respuesta a las situaciones presentadas en la institución. De modo que esta sección está dividida en: fundamentos y elementos curriculares.

4.4.1 Fundamentos curriculares

Molina (2016), explica que los fundamentos son el acercamiento o tratamiento que se realizará a las áreas del saber, el contexto y los estudiantes. Dicho de otra manera, es la visión bajo la cual se establece el accionar educativo.

Existen dos fundamentos que requieren de atención: el filosófico y el psicopedagógico. El fundamento filosófico se refiere al tipo de ser humano por formar. El

psicopedagógico integra las ramas de la psicología y pedagogía, trabajando en conjunto los procesos de enseñanza y aprendizaje. Coll (1997), sugiere que un análisis psicológico establece secuencias para que exista un aprendizaje significativo y se tomen decisiones con respecto a la manera de enseñar (mencionado en Molina, 2016). La siguiente sección atenderá primeramente el filosófico y luego se procederá a resaltar lo encontrado en el psicopedagógico.

De acuerdo con el estudio realizado en la institución, la fuente filosófica que necesita integrarse al diseño modular es la sociocrítica (ver figura 4) pues representó menos saturación. Apaza (2015), explica que la sociocrítica “... busca la formación de ciudadanos críticos, creativos y autónomos que desde un pensamiento verdaderamente moderno promuevan la libertad del hombre y de las culturas” (p.12). En el Colegio Bilingüe San Agustín, la docente A reconoce que es un problema, pues:

Estamos en una sociedad donde a los estudiantes no les gusta dar su propia opinión. Creo que son muy memorísticos, repiten lo que se aprendieron y cómo se debe decir. Entonces, a veces se le dificulta dar su propia opinión y el porqué de las cosas (entrevista individual, 2018).

De igual manera la docente N específica: “Yo pienso que es necesario que los estudiantes aprendan a dar más la opinión de ellos, comentar más, realizar más ese tipo de actividades” (grupo focal, 2018). Ambas docentes resaltan la importancia de un estudiante crítico y con voz propia, que analice y pueda dar argumentos en inglés, así como actividades que se orienten a impulsar esto.

En otro plano, el fundamento psicopedagógico contiene dos elementos que necesitan ser atendidos en la propuesta modular, debido a su baja incidencia en los resultados obtenidos dentro del papel del estudiante y del docente (ver figuras 5 y 6). Se

debe tomar en cuenta que las decisiones bajo este fundamento, encaminan la manera de enseñar y aprender.

Las evidencias acerca del rol del estudiante (ver figura 5) revelaron que existe poca saturación en cuanto a la creación de experiencias propias. Molina (2016), destaca que “las experiencias y conocimientos previos del educando facilitan o inhiben la construcción de nuevos conocimientos. El proceso de construcción de conocimiento se basa en la ‘acción sobre la realidad’ que realiza el sujeto que conoce” (p. 120). Particularmente, desde la sociocrítica, las experiencias propias colaboran a que un estudiante proponga “... alternativas de solución lógica a los problemas de su entorno” (Iafrancesco, 2003, p. 126, citado en Apaza, 2015, p. 20).

Esto quiere decir que las prácticas de clase y la vivencia que pueda experimentar el estudiante repercuten en el aprendizaje obtenido. Vivenciar la realidad propicia la construcción del conocimiento y solución de problemas.

Refiriendo al rol del docente, hubo dos características que deben ser atendidas dentro del diseño curricular. Lo primero es la interacción con los estudiantes (ver figura 6). C, expresó: “Del docente se espera que tenga una interacción muy abierta con los estudiantes para que ellos tengan la confianza de expresarse” (entrevista individual, 2018). Esta mención de C, no tuvo la misma respuesta por parte de los demás participantes.

La segunda característica para considerar es ‘el apoyo y confianza’ que se brinda a los estudiantes durante el proceso educativo (ver figura 4). Esta característica es un resultado de la anterior, pues la interacción entre docentes y estudiantes influye en el apoyo y confianza. Molina (2016), puntualiza que el docente “estimula la confianza e interacción amena con los alumnos para lograr aprendizajes efectivos” (p. 129). Los estudiantes del

Colegio Bilingüe San Agustín presentan confianza en sus habilidades del idioma, pero no hicieron referencia al apoyo del docente para que esto ocurriera.

En resumen, la elaboración del módulo educacional en TIC debe considerar una visión sociocrítica, así como la creación de experiencias propias de parte de los estudiantes y un docente que mantenga una interacción con los estudiantes que influya en el apoyo y confianza que se pueda construir en el proceso.

4.4.2 Elementos curriculares

Los elementos curriculares son también llamados variables de la planificación de la enseñanza por Gvirtz y Palamidessi (2006). Los autores mencionan que “estas variables son las cosas o aspectos de la realidad en las que debemos pensar si queremos planificar y desarrollar una actividad sistemática de la enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 188). Entre los elementos curriculares vitales para el desarrollo de un módulo para el Colegio Bilingüe San Agustín se encuentran:

4.4.2.1 Expectativas de logro

Gvirtz y Palamidessi (2006), explican que las expectativas de logro “actúan como guía orientadora, son aspiraciones que se proponen” (p. 188). En el modelo institucional, esto se refleja en el perfil de salida que se establece para los estudiantes de sexto grado de primaria una vez culminen su proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de “Conversation”. Con respecto a los resultados obtenidos, no existe un nivel de inglés definido pues los participantes tienen una diferencia de opiniones entre el A2+, B1 y B1+ (ver figura 9).

Se evidencia que existe una necesidad por establecer las expectativas de logro acerca del nivel de inglés que los estudiantes deben alcanzar. De hecho, el participante R destacó,

Yo quiero definir un parámetro para llegar a sexto grado. Que el requisito mínimo de sexto grado, no sé si será el B1 o B2, pero que ya lo tengamos como política institucional, que ese sea el perfil de salida (entrevista individual, 2018).

Entonces, para la construcción de la propuesta curricular es vital especificar las competencias lingüísticas en inglés que el estudiante ha de tener. En el módulo se recurrió al nivel B1, considerado intermedio. El A2+ se caracteriza por superar el nivel básico y aproximarse al nivel intermedio (ver figura 10) mientras el B1+ es un intermedio con algunas características de un intermedio-avanzado. Tomando en cuenta las descripciones de ambos niveles, el nivel intermedio, B1, contenía la mayor cantidad de atributos similares al A2+ y B1+. Por esta razón, fue el nivel que se decidió para la construcción del diseño curricular.

4.4.2.2 Selección de los contenidos

Citando a Ambròs (2009), para definir el concepto de contenidos, la autora dice

Los contenidos son una explicación de los objetivos de la unidad de programación que, a la vez, están formados por tres saberes que definen cualquier competencia: el saber hacer, el saber, y el saber estar. Dichos saberes corresponden perfectamente con conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas... (p. 30)

La asignatura de “Conversation” abarca los contenidos que se establecen en el libro, el cual es su única fuente de programación (ver figura 7). La segunda fuente nombrada en el estudio corresponde al programa. Díaz-Barriga (1997), explica que un programa de estudios es la expresión de una propuesta de contenidos que materializan una política de formación para un nivel educativo; es un punto de partida para los desarrollos que cada maestro realice con objeto de adecuar los criterios globales y permita el logro de ciertas metas curriculares.

Hubo participantes que mencionaron la existencia de un programa de estudios como R y C. R declaró que “se trabaja por medio de programas y libros” (entrevista individual, 2018) y C “ciertas unidades didácticas conforman un programa” (entrevista individual, 2018). Entonces, la investigadora buscó el programa de estudios institucional, pero tuvo muchas dificultades para acceder a este.

La investigadora solicitó el programa a los administrativos, sin embargo, ellos no conocían dónde estaba, pues no lo habían visto en mucho tiempo. Luego, se pidió a la coordinadora de inglés. Ella tampoco lo tenía. Finalmente, luego de unos meses de búsqueda la coordinadora encontró un programa que dijo que no estaba en uso y que requería de actualización. De hecho, ninguno de los docentes de la asignatura de “Conversation” conocían sobre este, pues también se les solicitó a ellos y ninguno lo había visto o sabía de su existencia (bitácora de campo, 2018).

El docente LM describe su experiencia de la siguiente manera:

Cuando llegué a trabajar en ‘Conversation’ me entregaron el material, unas antologías diseñadas por el docente anterior, pero no se explicaba cuál fue el propósito de desarrollarlas de esa manera ni cómo se debían trabajar. Hubo

que reunirse con la coordinadora para comprender cómo realizar el trabajo (entrevista individual, 2018).

La docente N también refirió lo siguiente: “A veces llega un profesor nuevo a dar clases y no existe una guía sobre cómo enseñar ‘Conversation’” (entrevista individual, 2018).

En síntesis, el programa existente no está en uso y los docentes desconocen de él. Ellos también mencionan que no hay un documento que los oriente. Existe la necesidad de construcción de una propuesta que contribuya a guiar al profesor en la asignatura. Se decidió realizar un módulo curricular debido a que “representa un bloque unitario de aprendizajes que abordan una o más áreas o unidades de competencias de manera globalizada, integrando conocimientos, habilidad, destrezas y actitudes” (Vargas, 2008, p. 53-54). Permite integrar varios contenidos de manera globalizada y se consideró como una programación viable en respuesta de las necesidades de la institución.

Gvirtz y Palamidessi (2006), explican que la selección de contenidos y la enseñanza de actitudes deben indagar en el contexto y sus relaciones con la vida cotidiana para que ocurra adecuadamente. Por lo tanto, hay que considerar distintas variables para luego categorizar los contenidos en: contenidos conceptuales (conceptos), contenidos procedimentales (aplicación de hechos y conceptos, habilidades, etc.) y contenidos actitudinales (valores, actitudes y sentimientos) (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Los resultados del discurso de los participantes revelaron que los contenidos procedimentales y actitudinales requieren de más atención.

Respecto al contenido actitudinal, la figura 8 destaca que se necesita mayor trabajo en cuanto a los valores, dado que hubo poca saturación. Los participantes hicieron muy poca referencia a esto, al reflejar la necesidad de integrarlo en al diseño del módulo.

Un contenido actitudinal que se incluyó en el diseño del módulo es “promoción de la salud”. La figura 12 demostró que en cuanto a las competencias del habla se refería, “ir al doctor” resultó ser la menos representada. La salud representa un valor y actitud con respecto a la imagen y cuidados que las personas tengan de sí mismas. Como consecuencia, se agregó esto en la propuesta del módulo TIC como parte de los contenidos actitudinales.

Referente al contenido procedimental, se debe incluir algo de gramática al ser el aspecto que menos saturación posee (ver figura 8). La gramática se define como: las inflexiones, orden y función de palabras que sirven para crear un discurso coherente en frases y oraciones (Celce-Murcia y Olshtain, 2009). Autores como Celce-Murcia y Olshtain (2009), declaran que el lenguaje hablado hace uso de la gramática. Esto no se demuestra en los contenidos procedimentales de “Conversation” (ver figura 8). El participante LM detalló:

‘Conversation’ es una clase dinámica y no basada en gramática. Pero, obviamente, si cometen errores gramaticales durante la conversación, el docente los corrige, pero no se abarcan otros aspectos, simplemente es lo que produzcan y cómo lo produzcan oralmente (entrevista individual, 2018).

Un segundo contenido procedimental por tomar en cuenta, lo representa la fluidez. Entre todas las características de la habilidad del habla, este aspecto fue el menos recurrente en el discurso de los participantes (ver figura 13). Celce-Murcia y Olshtain (2009), definen la fluidez como la facilidad y la velocidad con que se llevan a cabo actividades comunicativas de manera hablada. Por consiguiente, se debe integrar la fluidez en el diseño modular en los contenidos procedimentales, ya que la comunicación asertiva ocurre cuando la transferencia de ideas se da natural y fluidamente, y esto es una de las características de la habilidad del habla.

A modo de cierre, los contenidos procedimentales por incluir, en el diseño del módulo, son: la gramática para utilizar en el habla de los estudiantes y fluidez como parte de la comunicación. Los contenidos actitudinales necesarios, incluyen los valores y la promoción de la salud.

4.4.2.3 Organización y secuenciación de los contenidos

Los contenidos se hayan establecidos en unidades didácticas por temas o proyectos (ver tabla 2). S describió “las clases de ‘Conversation’ se encuentran organizadas por unidades. Cada unidad tiene un tema que sea de interés” (entrevista individual, 2018). Gvirtz y Palamidessi (2006) explican que organizar de esta manera permite “...tomar en consideración los intereses de los alumnos y relacionar los contenidos con áreas problemáticas” (p. 194). La administrativa C reconoce que “Todo lo que los estudiantes estudian en este tipo de clases va a complementar su desempeño en la sociedad” (entrevista individual, 2018). Igualmente, la estudiante P hizo referencia a que “en el futuro poder ser profesionales para ser mejor en nuestra carrera, por lo menos en inglés” (grupo focal, 2018), lo cual apunta a un futuro accionar de sus habilidades hacia la comunidad o empresa.

Para tal efecto, las unidades didácticas presentan una gran saturación referente a la integración de actividades cotidianas en sus planteamientos (ver tabla 10) para que sean congruentes con la realidad del estudiante en la sociedad. La institución declara, asimismo, que se enfocan en el desarrollo de competencias personales que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera integral.

Debido a las características descritas en relación con el desempeño en la sociedad, se optó por el diseño curricular para el desarrollo integral reflexivo de la persona. García

(2011), explica que este permite a la sociedad sobrevivir, adaptarse y desarrollarse a través del uso del conocimiento, para optimizar la resolución de problemas individual o colectivamente, contextualizado en tiempo y espacio. “El aprendizaje deja de ser un fin en sí mismo, para convertirse en un medio para el desarrollo de la persona” (García, 2011, p. 20). En virtud del enfoque hacia el estudiante y la resolución de problemas, las competencias lingüísticas son pertinentes para implementar en la planificación de las habilidades del idioma.

Como resultado, la organización de los contenidos se realizará por temas en unidades didácticas bajo el Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo de la persona. Dentro de cada unidad, se continuará un orden de secuencias didácticas.

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades [...], sobre todo reconociendo que los principios trabajo por problemas y perspectiva centrada en el aprendizaje, significan lograr una articulación entre contenidos (por más abstractos que parezcan) y algunos elementos de la realidad que viven los alumnos (Díaz-Barriga, 2013, p. 4).

Atendiendo estos principios, se contribuirá en el módulo educativo a fortalecer uno de los puntos débiles con respecto a las características de las actuales unidades didácticas en el modelo educativo institucional, poco enfoque en el estudiante (ver figura 8). Este aspecto es necesario integrarlo en la propuesta del diseño curricular a través de las unidades didácticas y las secuencias didácticas, siendo un enfoque oportuno ante esta característica.

4.4.2.4 Tareas y actividades

Para que las expectativas de logro puedan ser plasmadas y los contenidos sean internalizados por los aprendices es necesario desarrollar diversas actividades y tareas escolares para convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas experiencias de aprendizaje (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Con referencia a esto y las estrategias empleadas en “Conversation” (ver figura 8), el empleo del método ecléctico es adecuado para la construcción del módulo. Richards y Rodgers (2016) mencionan que en la enseñanza de idiomas la mezcla de técnicas dentro del propio método del profesor ha sido recomendada por metodólogos, haciendo referencia al eclecticismo.

Existe una variedad de estrategias que van desde la música hasta la investigación, pero hay técnicas que necesitan ser reforzadas debido a su poca referencia por parte de los participantes. Estas son: mímica, repetición, integración de temas, uso de escenarios, dibujos, creatividad y música (ver figura 10 y figura 14). Es necesario también la aplicación de técnicas más orientadas a proyectos y su realidad. Por ejemplo, F enfatizó que “es mejor que haya más proyectos y menos exámenes” (grupo focal, 2018) y fue respaldado por AS, “sí, quitar tantos quiz o ejercicios del libro” (grupo focal, 2018). Díaz-Barriga (2013) alude a la importancia de proyectos: “La capacidad de pensar en ejercicios o tareas problema constituye en sí misma una posibilidad motivacional para los alumnos” (p. 9). Por ello, vincular actividades a un caso, problema o proyecto tiene más relevancia para el estudiante. Esto motivó la integración de un método ecléctico sustentado en proyectos, investigación, unos de escenarios e integración de temas en el diseño del módulo para el desarrollo de competencias lingüísticas.

4.4.2.5 Selección de materiales y recursos

Gvirtz y Palamidessi (2006), explican que “la presentación del contenido a los alumnos requiere de soporte sobre lo que los alumnos realizarán las actividades; estos soportes son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas” (p. 199). La presente investigación halló que se emplean varias tecnologías de la información y comunicación, como recursos para mediar la clase (ver figura 11); aunque hubo unos recursos menos empleados, tales como: fichas, grabadora, radio, parlantes y presentaciones PowerPoint. Durante el grupo focal, los estudiantes solicitan el uso de menos libro; se puede inferir que estos recursos de menor saturación, no influyen significativamente en su aprendizaje tampoco.

Por otro lado, es importante notar que existe una demanda de la tecnología por parte de los estudiantes. D exalta “quiero que las clases de “Conversation” tenga más uso del celular” (grupo focal, 2018) a lo que F y M apoyaron “sí, más tecnología” (grupo focal, 2018). Gvirtz y Palamidessi (2006), destacan que “uno de los grandes reclamos que se hacen a la escuela hoy, es la no incorporación de los más recientes desarrollos tecnológicos y la cultura de la imagen: la informativa, las telecomunicaciones, el tratamiento digital de la imagen y el sonido” (p. 200).

Al analizar el discurso de los estudiantes, con respecto a la tecnología, se infiere que su reclamo es en torno al uso que le puedan dar a la tecnología. Debido a los ejemplos brindados por los participantes, en cuanto al uso de los recursos, se infiere que las TIC están en control del docente y el estudiante tiene poca oportunidad de actuar con creatividad con estos. Ejemplo de ello está en la respuesta que los estudiantes proporcionan cuando se preguntó sobre el uso de internet o videos en la clase. An refirió “se usan los

video o ejercicios de internet del libro” (grupo focal, 2018). Igualmente M “sí, el material del libro más los audios” (grupo focal, 2018).

A manera de cierre, el recurso con mayor significancia para incluir en la programación del módulo para la institución, son las TIC con un enfoque en el uso que le den los estudiantes. Estos solicitan integrar especialmente los teléfonos móviles como material.

4.5 Validación del Módulo

Para la construcción de la propuesta, llamada “Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC”, se utilizaron, como insumo, los datos obtenidos en las diferentes categorías de análisis, presentadas anteriormente, que incluyeron el modelo educativo, las tecnologías de la información y comunicación, competencias lingüísticas y componentes curriculares. Con base en el análisis de cada una de estas categorías surgieron subcategorías que probaron ser necesarias de abarcar en el módulo, con el fin de orientar el diseño de este.

Una vez finalizada la construcción del módulo se entregó a tres expertos, con el fin de validar la propuesta. Ellos brindaron información referente a cinco puntos: marco contextual, marco conceptual, metodología, explicación del módulo y las actividades de las unidades del módulo.

Para el desarrollo de este capítulo, se analizó la información proporcionada en dos momentos: el primero abarca los principales criterios de los expertos y un segundo, con las modificaciones incorporadas al módulo.

Con respecto al marco contextual, la tabla 22 presenta en la primera columna las siglas que hacen referencia al experto que realizó el comentario y la segunda columna muestra la expresión o comentario realizado por el experto.

Tabla 22

Criterio de expertos referente al marco contextual del Módulo

Experto	Expresión
JRF	“Es necesario ampliar las ideas con citas que fundamenten lo que se explica. Tener cuidado con la redacción”.
JAG	“Falta contenido en este apartado, ampliar y especificar. Hay problemas de redacción y puntuación que deben ser mejorados”.
PCC	“El contenido está bien, pero tener cuidado con la redacción”.

(Creación propia, 2019)

De acuerdo con Molina (2016): “La contribución del contexto socio-cultural es lo aportado por el entorno inmediato y ayuda a alcanzar la pertinencia curricular” (p. 68), Esto determinó la construcción del marco contextual en el diseño de la propuesta. En el Módulo se presenta el desarrollo de la enseñanza del inglés para la sociedad costarricense y los programas de inglés del Ministerio de Educación Pública para el nivel de primaria; luego se introduce la realidad de la institución educativa y las necesidades que se trabajan en la propuesta, con el fin de sustentar el diseño curricular de la propuesta.

En cuanto al criterio de los expertos, ellos mencionaron que el marco contextual necesita más contenido para fundamentar las ideas en este, de manera que cualquier lector de la propuesta pueda comprender claramente lo que contiene. Rojas (2015), señala; “La planificación educativa no es elemento aislado, sino que forma parte del contexto histórico, económico y social en el cual se inserta” (p. 25). Por lo tanto, el contexto resulta vital para orientar la propuesta y comprender los factores que influyen en esta. Aunado a lo anterior,

los expertos apuntan la necesidad de especificar o explicar con mayor profundidad la información brindada, precisamente para que la pertinencia de esta sea evidente. Otro punto que exponen es el cuidado con la redacción.

De este modo, se procedió a realizar incorporaciones y mejoras al Módulo, se integraron sustentos teóricos que ayudan a ampliar la información y al mismo tiempo, respaldan lo que se presenta. Se incluyen citas y se explican para clarificar el contenido. Específicamente, se reorganiza la presentación de la información en el desarrollo de la enseñanza del inglés en Costa Rica; se incluye una cita de Marín, se integran datos sobre el programa de inglés de primaria del Ministerio de Educación Pública y se describe con mayor profundidad la manera en que se desarrollan las lecciones en la institución.

En cuanto a la redacción, se revisó y corrigió para que la lectura fuese comprensible y explícita. La base del marco contextual se mantuvo, así como la secuencia de ideas, pues los expertos no expresaron que este fuese incongruente con el Módulo, sino que fueron validados en el proceso.

Al hacer referencia al marco conceptual, la tabla 23 muestra los criterios de expertos; la primera columna presenta la persona que dijo la expresión. La segunda columna recopila las expresiones realizadas por los expertos en relación con el marco conceptual.

Tabla 23***Criterio de expertos referente al marco conceptual del Módulo***

Experto	Expresión
JRF	“Explicar conceptos claves para que sean claros para todas las personas. Además, considerar hablar sobre el rol del estudiante y la evaluación”.
JAG	“Ampliar la información, las ideas quedan cortadas para el lector. Hay que tener cuidado con la redacción pues en ocasiones confunde al lector”.
PCC	“Todo se comprende”.

(Elaboración propia, 2019)

El marco conceptual incluye la explicación de elementos claves de contenido en cuanto a la posición curricular que se decidió implementar en la propuesta. Posner (2005), explica que “el interés sobre el contenido se concentra en dos aspectos del currículo, por ejemplo, la concepción de la materia y las formas de representación” (p. 94). El marco conceptual proporciona esa visión curricular que guía la asignatura y el trabajo que se propone en el Módulo.

Los expertos mencionaron que es necesario ampliar la información, pues algunas ideas están incompletas para que un lector comprenda la intención del Módulo. Un experto hace referencia a la necesidad de incluir datos sobre el rol del estudiante y la evaluación. En cuanto a la estructura, un experto menciona que la redacción se debe corroborar para clarificar el mensaje.

Por otro lado, los elementos que se incluyeron en el marco conceptual, tales como: el Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo, las dimensiones de aprendizaje, la teoría del lenguaje, el contenido del módulo, competencias lingüísticas, unidades didácticas, las tecnologías de la información y comunicación y el rol del docente fueron aceptadas por los expertos; se valida de esa manera estos como parte del Módulo.

Al tomar en consideración los puntos expuestos por los expertos, se procedió a incorporar citas y definiciones que sustentaran los elementos presentados en el marco conceptual y que al mismo tiempo dieran mayor profundidad en el abordaje de este. Se incluyeron citas de Villarini para aclarar cómo las actitudes y destrezas pueden transformar aspectos de la vida, se presentó información sobre el desarrollo de competencias lingüísticas para el potencial humano, al introducir datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Se realizó una explicación de Zabala y Arnau, sobre la importancia de las competencias para cambiar la enseñanza tradicional. Se integraron las ideas de Quesada con las de Tobón, Pimienta y García acerca de la definición de las dimensiones de aprendizaje y se agregó información sobre cómo se atienden el rol del estudiante y la evaluación dentro del Módulo. La redacción fue revisada y corregida de acuerdo con la sugerencia de los expertos.

El siguiente punto tratado por los expertos fue el referente a la metodología. La tabla 24 ejemplifica en la primera columna al experto y la segunda columna hace referencia a la expresión de dicho experto, en relación con la metodología explicada en el Módulo.

Tabla 24

Criterio de expertos referente a la metodología del Módulo

Experto	Expresión
JRF	“Todo se comprende”.
JAG	“Considero que este apartado es muy importante para el desarrollo de la propuesta, sin embargo, considero que falta ampliar la información, el cómo se va a realizar. Recordar que la información que se presenta debe ser desarrollada de forma muy clara”.
PCC	“Todo bien”.

(Elaboración propia, 2019)

La metodología explica los distintos métodos para la enseñanza de idiomas empleadas en la propuesta. En un enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo de la persona uno de los objetivos fundamentales radica en trasladar la responsabilidad de “enseñar” del profesor a la de “aprender” del estudiante y que conlleva transformaciones en la metodología por utilizar (Vargas, 2008). En el Módulo se explica que se realiza, de manera ecléctica, es decir, la integración de varios métodos para la enseñanza del inglés tales como: la instrucción basada en contenido, aprendizaje basado en tareas, método comunicativo y el método cooperativo.

El análisis de los criterios de expertos destacó que en general este se comprende y existe una coherente organización de ideas. Hubo una experta que sugirió detallar la manera en que se emplean los métodos. Esto puede deberse a que no tiene experiencia en cuanto a la enseñanza de idiomas. Sin embargo, se procedió a la revisión de la propuesta, al corregir los puntos señalados por ella, que incluyen la presentación de los métodos en el párrafo introductorio y la corrección de oraciones que introducían ideas que no correspondían al apartado. Se agregó una cita de Zabala, donde se explica la importancia de la integración de distintos métodos de enseñanza y la corrección de redacción que incurría en confundir al lector.

La explicación sobre el Módulo, aspecto que también fue valorado por los expertos, se presenta en la tabla 25, que muestra en la primera columna al experto y en la segunda columna la expresión con respecto a la explicación sobre el módulo.

Tabla 25***Criterio de expertos referentes a la explicación sobre el Módulo***

Experto	Expresión
JRF	“Todo se comprende”.
JAG	“Considero fundamental ampliar o explicar las tablas”.
PCC	“Todo bien”.

(Elaboración propia, 2019)

Para Vargas (2008), el módulo está asociado a varias unidades de competencia que no son objeto de un curso, pero son esenciales para la formación. El diseño curricular para el Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo asume una organización compleja que se dirige al desarrollo de competencias lingüísticas integrales en el estudiante. En la propuesta se presentó la programación de las unidades, los componentes curriculares que integran cada unidad, la programación de estrategias y secuencia de destrezas.

Dos expertos opinaron que la explicación realizada sobre el módulo es comprensible mientras un experto consideró importante ampliar o explicar las tablas. En cuanto a la profundidad, coherencia y organización de la información, esta quedó validada.

La propuesta entonces integró cambios, específicamente se agregó una cita detallando en qué consiste un módulo, una cita para explicar la secuencia de actividades y otra cita haciendo referencia al recurso tecnológico. Luego, se abordó con más detalles cada tabla para mejorar la comprensión de ellas.

El último punto tratado por los expertos fueron las actividades en las unidades del módulo. La tabla 26 presenta en la primera columna al experto y en la segunda la expresión realizada por el experto, en cuanto a las actividades de las unidades.

Tabla 26***Criterio de expertos con respecto a las actividades en las unidades del Módulo***

Experto	Expresión
JRF	“Es necesario mejorar la descripción de la sección de “actividad”, debe quedar claro para toda persona que lea esto. Ser más específico”.
JAG	- No hace comentarios al respecto -
PCC	“Parte de educar para una nueva ciudadanía incluye el desarrollo del individuo con conciencia global, pero también orientado hacia lo local. Por lo cual, se podría considerar el proyecto de Franklin Chang (Ad Astra Rocket) o el Proyecto Irazú, que colocó el primer satélite, construido en Costa Rica y Centroamérica, en órbita y de la proyección de nuestro país en la exploración del espacio”.

(Elaboración propia, 2019)

Las actividades en la propuesta están divididas en iniciales, de desarrollo y síntesis. Díaz-Barriga (2013), manifiesta: “El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información” (p. 1). Por lo tanto, la secuencia de actividades es vital para que estas resulten significativas para los estudiantes.

Los expertos realizaron comentarios referentes a las actividades. Un experto señala que se debe ser más específicos con respecto a la descripción de las actividades y otro experto hace referencia a la política curricular de Ministerio de Educación Pública, “Educar para una nueva ciudadanía”, para resaltar la necesidad de integrar actividades orientadas a la conciencia global y local.

Con base en estos insumos, se realizó una descripción más detallada de las actividades de las unidades. Se cambiaron palabras que fuesen más apropiadas para describir el tipo de actividad y se amplió la información proporcionada, para llevar a cabo la actividad.

En cuanto a la última unidad del Módulo, se modificó la actividad inicial por una que incluyera los proyectos realizados en Costa Rica.

En esta consulta, cinco aspectos fueron considerados para validar la propuesta. Se acataron todas las sugerencias con el fin de la propuesta tuviese el sustento necesario para ser comprendida y empleada por la institución para la cual fue creada.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Con respecto al alcance de los objetivos planteados para el presente trabajo de investigación aplicada, se presentan las siguientes conclusiones:

5.1.1 Describir el modelo educativo existente en el Colegio Bilingüe San

Agustín

- El modelo educativo institucional en la asignatura de “Conversation” cuenta una variedad de aspectos tales como: objetivo de la asignatura, filosofía, rol del estudiante, rol del docente, organización curricular, fuente, características y perfil de salida.
- De acuerdo con el criterio de los participantes, el objetivo de la asignatura de “Conversation” es lograr comunicarse de manera oral en inglés. Considerando aspectos como la pronunciación y el vocabulario y el uso forzado del idioma durante la lección, en un ambiente donde la lengua materna (español) no es permitida.
- El estudio demuestra que la filosofía de la asignatura es mayormente constructivista; se da gran énfasis también a la socioemocional y humanista. El constructivismo, en la asignatura, busca cimentar conocimientos, a través del proceso de aprendizaje.

- El rol del estudiante es activo, participativo y generador de su propio conocimiento, para lo cual se trabaja en que construya y comparta ideas, a partir de situaciones reales y con base en los temas estudiados.
- El rol del docente es servir como guía. Dirige las actividades y corrige, de ser necesario. Planea las actividades de mediación, al considerar la participación constante de los estudiantes.
- La organización curricular en “Conversation” se define en unidades didácticas o temáticas, a partir de un libro de texto en específico.
- Entre las características de las unidades didácticas se encontró que existe un gran énfasis en el aprendizaje de vocabulario el cual se incrementa progresivamente en dificultad. Asimismo, las actividades planeadas son referentes de la vida cotidiana del estudiante, se presentan temas y vivencias significativas en las actividades de clase.
- Existen discrepancias con respecto al perfil de salida de los estudiantes de sexto grado, específicamente el nivel de inglés que debe poseer al graduarse.

5.1.2 Determinar el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés

- En las lecciones de “Conversation”, los docentes utilizan el método ecléctico para la mediación de los contenidos por cuanto se emplea una variedad de estrategias acompañadas de las TIC, sin que se indique o evidencie un método en específico.

- Los docentes utilizan estrategias atractivas apoyadas de las TIC. Estas estrategias se enfocan en el desarrollo de las destrezas de habla y escucha en inglés.
- Las TIC tienen un gran valor para los estudiantes, por cuanto les permite no solamente aprender el idioma, sino también realizar juegos o actividades que motivan su participación.
- En la clase de “Conversation”, se emplean una variedad de TIC, únicamente como un recurso, tanto en software: SuperMinds 6 CDROM, el paquete de office, programas de videos, entre otros; como hardware: computadora, proyector, parlante y más; sin que se aproveche su valor para fomentar la creación de experiencias significativas por parte del estudiante.
- Los estudiantes participan activamente de su proceso de aprendizaje, por medio de la investigación guiada y controlada con apoyo de las TIC.

5.1.3 Establecer el desarrollo de las competencias lingüísticas de habla y escucha en inglés en estudiantes de sexto grado del colegio San Agustín.

- La habilidad de habla se desarrolla con el propósito de que el estudiante sea competente en distintos contextos y que tenga una eficiente participación ante los retos que se puedan presentar.
- Existe un sentido de independencia y seguridad en las actividades que los estudiantes desarrollan, a través de presentaciones orales en el aula y al realizar tareas y actividades de habla y escucha.
- Los estudiantes de sexto grado cuentan con una habilidad de escucha adecuada, de A2 a B1+, de acuerdo con el Marco Común Europeo.

5.1.4 Identificar los componentes del diseño curricular que responden a la necesidad de un módulo de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, para estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín.

- El fundamento sociocrítico debe considerarse en la programación modular con el objetivo de incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico, resolución de problemas, promover más la creatividad y autonomía.
- El fundamento psicopedagógico requiere ser integrado en el diseño curricular, por cuanto el estudiante carece de espacios para que pueda crear sus propias experiencias y se apropie del conocimiento. Por su parte, el docente debe mejorar la interacción con los estudiantes para que estos sientan apoyo y confianza en las actividades que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje.
- Mediante el estudio se concluye que el nivel de inglés promedio de los estudiantes de sexto grado está en la banda B1.
- Los contenidos actitudinales que se deben incluir en el módulo son valores tales como: respeto, colaboración, trabajo en equipo, capacidad de aprendizaje, capacidad de investigar, al cuidado de la salud, entre otros; que llevan a la formación de un ser humano integral en valores y actitudes.
- Los contenidos procedimentales que se requieren desarrollar en los estudiantes son: la gramática y fluidez. Ambos son muy valorados por los docentes en el desarrollo de la habilidad del habla; sin embargo, son poco desarrolladas en las unidades didácticas.

- La organización y secuenciación de los contenidos se realiza por unidades didácticas o temáticas y se deben desarrollar a través de un módulo. La construcción de un módulo educativo es la opción más viable ante la faltante de un programa, ya que integra varias unidades y se puede enfocar en los componentes curriculares que son necesarios, de acuerdo con el contexto.
- El pensamiento crítico y fortalecimiento de habilidades personales son esenciales en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo cual son componentes vitales por considerar en el diseño del módulo.
- El siguiente elemento para incluir en el módulo, son las tareas y actividades. La investigación reveló que las actividades que los estudiantes demandan están relacionadas con más proyectos.
- La tecnología de la información y comunicación que se debe integrar en el módulo, es el celular, ya que los participantes indican que es un recurso que motiva a los estudiantes en su aprendizaje.

5.1.5 Validar con expertos el módulo con unidades didácticas para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado, con el fin de realizar las mejoras pertinentes.

- Las categorías y subcategorías, preexistentes en el estudio, fueron validadas en la propuesta del Módulo educacional por los expertos, sin que surgieran nuevas.
- A partir de la información proporcionada por los expertos, se evidencia la necesidad de ampliar conceptos y explicaciones en el Módulo, con el propósito de atender necesidades educativas de los estudiantes.

5.1.6 Conclusiones generales

La investigación realizada presenta una serie de conclusiones generales que se detallan a continuación:

- El Colegio Bilingüe San Agustín no posee un programa curricular explícito que oriente los procesos de aprendizaje de los estudiantes de sexto grado, con respecto al desarrollo de competencias lingüísticas en las habilidades de habla y escucha en inglés.
- La orientación curricular del Colegio Bilingüe San Agustín está basada en el libro de texto como fuente principal. Este libro es la guía para la planificación de actividades y contenidos; además, es la única fuente con la que cuenta el docente para diseñar y organizar la lección. Sin embargo, el libro carece de contextualización con respecto a la realidad costarricense; por su parte no es producto de un diseño institucional.
- La institución puede beneficiarse de un documento que defina claramente el perfil de salida del estudiante, perfil profesional del docente, los fundamentos filosóficos, rol del estudiante y docente, contenidos procedimentales y actitudinales, con el fin de integrar los procesos educativos en las clases de “Conversation”.
- Aun con la ausencia de una propuesta curricular por parte de la institución, los docentes de la clase de “Conversation” realizan una excelente labor en relación con el planeamiento de estrategias relacionadas con las temáticas del libro; estas son reconocidas por los estudiantes, como significativas, relevantes y atractivas.
- Se requiere que los docentes realicen conexiones entre el libro de texto, utilizado en “Conversation”, con la misión y visión institucional, para que exista claridad,

congruencia y un hilo conductor que permita el desarrollo de habilidades de habla y escucha en inglés, de los estudiantes, de un nivel a otro.

- La institución cuenta con recursos tales como laboratorios de informática, computadoras, proyectores e internet inalámbrico, para la creación de diversas experiencias de aprendizaje que lleven a explorar el mundo, aprender nuevos conocimientos, realizar proyectos, crear maquetas o libros, entre otros, que permiten la innovación y motivación de los estudiantes.
- Los docentes deben promover más el uso de las TIC en los estudiantes, tales como el celular, cámara, buscadores digitales, editores de video y audio, entre otros; la finalidad es desarrollar propuestas o actividades orientadas al desarrollo de habilidades de habla y escucha en la lengua extranjera.
- El uso constante de las TIC es esencial en la clase de “Conversation” como parte de su cotidianidad, ya que provoca que esa realidad se aproveche en su ambiente educativo.
- El trabajo cooperativo es vital en la lección de “Conversation”, ya que permite la interacción de los estudiantes entre sí, afianza las habilidades de escucha y habla en la lengua extranjera y contribuye a la construcción de experiencias propias.
- La clase de “Conversation” se caracteriza por la creatividad de las docentes al adecuar temáticas a la vida cotidiana, especialmente para la resolución de situaciones.
- Es necesario que los docentes partan del conocimiento previo del estudiante para lograr hacer engranajes y construir juicios a partir de nuevas temáticas en estudio.

- Existen dos componentes que necesitan ser revalorados en la construcción del módulo: los fundamentos y los elementos curriculares, por cuanto fueron los aspectos que tienen menos recurrencia en el discurso de los participantes.
- Se encontró que el fundamento filosófico y el fundamento psicopedagógico se encuentran presentes en el modelo educativo del Colegio Bilingüe San Agustín y contienen elementos que necesitan ser más desarrollados durante las lecciones tales como la sociocrítica y los roles del estudiante y docente, respectivamente.
- Los elementos curriculares que necesitan ser parte del módulo son: expectativas de logro, selección de contenidos, organización de contenidos, tareas y actividades, selección de materiales y recursos.
- Referente a la selección de contenidos, los resultados apuntan a trabajar en los contenidos actitudinales y procedimentales, ya que tuvieron menos representación en el discurso de los participantes.

5.2 Recomendaciones

El presente trabajo de investigación tuvo muchas revelaciones en cuanto al modelo educativo empleado en el Colegio Bilingüe San Agustín y sirvió como base para el diseño de un módulo educativo basado en tecnologías de la información y comunicación. Del mismo se demarcan una serie de recomendaciones:

- Cuando se diseñen o planifiquen actividades, es importante validar las ideas y participación de los educandos. Los estudiantes de hoy, son partícipes de su proceso de aprendizaje y, por ende, desean que sus ideas sean tomadas en cuenta. Por lo

tanto, la relación que pueda construirse entre el docente y el estudiante es primordial.

- El docente debe ser un observador de las características del medio en el que se desenvuelve el estudiante para comprender sus preferencias y la realidad en la que se maneja, así también realizar propuestas pertinentes a la temática en estudio.
- El docente puede realizar propuestas en la construcción de plataformas interactivas con personajes virtuales, ya que puede crear la percepción de estar adentrado en un juego y se deben cumplir distintos retos que se enfrenten en la vida diaria. Significa transformar ambientes virtuales en simulaciones de situaciones cotidianas, en donde los educandos deben resolver problemas para progresar en los distintos niveles. Siempre considerando la adaptabilidad para dispositivos móviles.
- Durante la investigación, los estudiantes se refirieron a la importancia del uso de juegos durante las lecciones de “Conversation”. Futuros estudios pueden realizarse acerca de la gamificación y la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Igualmente, puede resultar interesante realizar una investigación aplicada en el diseño de una guía en la gamificación como parte del desarrollo de habilidades de habla y escucha en inglés.
- Es importante mantener un registro de los resultados de evaluaciones internacionales, que se apliquen con el fin de establecer criterios sobre los futuros perfiles de salida de la institución.
- La institución debe diseñar un programa que integre todo lo discutido en esta investigación, pero que además defina las demás unidades que se deben trabajar.
- La propuesta curricular diseñada en este trabajo de investigación aplicada responde a las necesidades del contexto del Colegio Bilingüe San Agustín; sin embargo, es

propiedad intelectual de la investigadora. Se recomienda que aquellos que deseen utilizarla como base para la construcción de sus planes curriculares, valoren las características de su ambiente educativo, para adecuar el módulo a sus necesidades.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Presentación

La propuesta de desarrollo de destrezas lingüísticas en inglés basada en el Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo de la persona con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que se expone en este documento se fundamenta en una investigación aplicada realizada entre el 2018 y 2019 denominada “Módulo curricular para fortalecer destrezas de habla y escucha en el idioma inglés por medio de las TIC”. Estudio realizado como parte de la “Maestría Profesional en Planificación Curricular” de la Universidad de Costa Rica.

Su propósito fue elaborar un módulo que contribuya a solucionar una problemática de la institución educativa en mención, para este caso fue interés de la investigadora considerar la clase de “Conversation” en sexto grado de primaria, principalmente por la necesidad de lograr un mayor nivel de inglés de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a su expresión oral.

Con el módulo se pretende contar con una propuesta que contribuya a orientar al docente con respecto al desarrollo de la destreza comunicativa, a través de unidades didácticas que pueda implementar en sus lecciones; asimismo brindar a los estudiantes materiales y actividades, de manera creativa y lúdica, que permita el fortalecimiento de sus competencias lingüísticas, mientras trabaja de manera individual o en grupo, o asimismo motivar el estudio independiente.

El material, las orientaciones didácticas y unidades estarán disponibles, de manera virtual, en la página web: <https://ictmodule.weebly.com/> diseñada para el uso de docentes y estudiantes desde cualquier lugar del mundo, por medio de un computador, celular o tableta con acceso a internet.

En este documento se describe el enfoque curricular que sustenta la propuesta, la fundamentación que explica el desarrollo de la práctica educativa, la metodología que ayuda a orientar la aplicación del módulo, el perfil del estudiante y finalmente, las unidades didácticas y las sesiones que las integran.

La relevancia de esta documentación radica en que los docentes de inglés podrán contar con una propuesta curricular que oriente el desarrollo de competencias lingüísticas que ayuden a fortalecer la habilidad oral y escucha de este idioma extranjero, en estudiantes con nivel de inglés A2 o superior (según Marco Común Europeo) de diferentes instituciones, misma con la que no se cuenta hasta el momento.

Aun y cuando el módulo educativo se pensó para docentes y estudiantes de sexto grado de primaria del Colegio Bilingüe San Agustín, puede ser utilizado por otros profesionales del área del inglés o personas interesadas en mejorar sus destrezas comunicativas en cualquier nivel o institución educativa, siempre y cuando se adecuen los objetivos a las necesidades de los estudiantes y su contexto.

Enfoque curricular

De acuerdo con Bolaños y Molina (2005) "... el enfoque curricular es un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículo y cómo se concebirán sus interacciones" (p. 91 citado en Molina, 2016, p. 109). El enfoque colabora a orientar y a definir la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo a cómo entender el rol que el docente y estudiante poseen dentro de esta propuesta curricular.

El presente módulo se fundamenta en un enfoque curricular para el Desarrollo Integral Reflexivo (EDIR) de la persona. Se define como EDIR ya que promueve un desarrollo integral del estudiante a través de un pensamiento crítico-reflexivo donde los componentes curriculares se diseñan en todo momento para suscitar el aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes en el crecimiento personal, social y cultural del estudiante. "Está orientado a una enseñanza de formación integral al formar en capacidades para dar respuesta en los problemas que depara la vida, por medio de una función orientadora y así cumplir con un desarrollo personal, interpersonal, social y profesional" (Zabala y Arnau, 2008, p. 26). En otras palabras, el enfoque integra aspectos cognitivos, emocionales y sociales considerando el desarrollo de la persona como un todo.

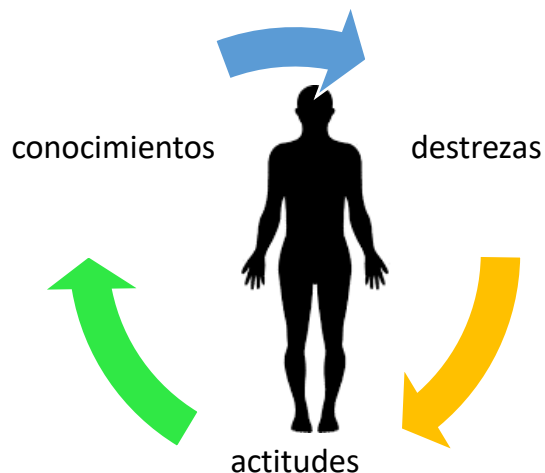
Es la integralidad de diferentes capacidades que resultan útiles para la persona en su formación y conocimiento de sí mismo por medio de la reflexión (ver figura 1). La competencia es lo demostrable.

Dentro del módulo, la persona emplea sus conocimientos, habilidades y valores para ser aplicados en situaciones de la vida real, empleando un pensamiento crítico para la toma de decisiones. La visión de las competencias es integrar elementos de la vida cotidiana en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que estos resulten como experiencias

vivenciales y significativas que vayan más allá del aprendizaje memorístico. El módulo se rige de esto valiéndose de aprendizajes que incluyan otras habilidades además de aspectos académicos del idioma.

Figura 16

Desarrollo integral a través de competencias



(Elaboración propia, 2019)

Es importante tomar en cuenta que “las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución” (Gimeno, 2008, p. 29).

Un módulo, por su parte, puede tener un carácter humanista en cuanto se enfoque en el desarrollo integral de la persona en cuanto a su cultura y valores. También puede estar conformado por elementos constructivistas para el análisis de la información que influyan para actuar y desenvolverse creativamente en los contextos en que la persona interactúa. Además de contar con aspectos sociocríticos que promueven la autorreflexión participativa

a partir de intereses de los estudiantes para la transformación social y su independencia de pensamiento.

El proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo se entiende como aquel que apela a la creación de ambientes o experiencias educativas que sean reales y significativas en la vida de los estudiantes. Las actividades en las unidades de esta propuesta sirven como guía para que las personas construyan sus propias vivencias por medio del trabajo en conjunto de los participantes del ambiente educativo. El camino educativo no está marcado por una única respuesta a la realidad, sino que se adecua a las características de las personas involucradas en el acto educativo.

El aprendizaje, parafraseando a Villarini (2000), se comprende como un proceso adaptativo de acuerdo con su desarrollo humano considerando las dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras de la persona. La persona aprende de otros, con otros y para otros con el fin de apropiarse de sus experiencias y convertirlas en auténticas y significativas, así conoce de sí mismo y del mundo para transformarlo y hacerse independiente. La persona se involucra en su propio proceso de aprendizaje, por lo que procesa y construye conocimiento. Entonces, el aprendizaje se vuelve un proceso personal.

La finalidad misma es “dotar a los alumnos del conocimiento de sus capacidades, potencias operativas, para poder hallar y desarrollar la alegría de vivir” (UNIR, 2012 mencionado en Lozano, 2013, p. 9). Es relevante mencionar que

“las competencias en la educación primaria se agrupan bajo el rubro de competencias para la vida, y son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad” (Meza, 2012, p. 58-59).

Fundamentación

La presente propuesta tiene una fundamentación filosófica considerando a la persona un ser en desarrollo como parte de su propia experiencia, el cual aprende en conjunto con otros. Por lo cual, es importante valorar cómo las personas en edad primaria sienten y piensa, para integrarlo a las actividades cotidianas del día escolar (Nelsen, Lott, y Glen, 2015). Esto también se sustenta dentro de los Fines de Educación Costarricense en el artículo 2, inciso b, d y e que establece que la educación debe:

- b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
- d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana; y
- e) Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1957, p.1).

El módulo educativo para el desarrollo de competencias lingüísticas pretende funcionar como una herramienta que oriente tanto al docente como al estudiante en la formación de seres críticos, plenos e integrales y les permitan a los estudiantes una comunicación oral y de escucha eficiente e independiente. Esto se encuentra también permeado entre los fines del programa de estudio de inglés, para segundo ciclo de primaria, donde se establece que el estudiante debe:

- Usar sus conocimientos y habilidades más allá de la escuela.
- Expresar su punto de vista.
- Practicar la resolución pacífica de problemas.
- Reconocer que las fronteras globales se han vuelto más difusas.

- Armonizar el desarrollo social y económico por medio del desarrollo sostenible.
- Utilizar tecnologías de la información y comunicación hacia el acceso de redes de conocimiento para la comunicación, innovación y servicio social proactivo.
- Reflexionar y usar procesos de pensamiento crítico.

(Ministerio de Educación Pública, 2016).

Por lo tanto, el módulo está centrado en el estudiante con un enfoque en el desarrollo integral reflexivo para actuar en diferentes situaciones y afianzar la autonomía e independencia de la persona donde los conocimientos que posea sean aplicables para la vida. Entonces, se maneja una visión humanista, debido a la formación en valores y conocimientos que permiten a la persona actuar con confianza.

En cuanto a la fundamentación sociocultural, el ser humano es una ser social y cultural, ya que la persona existe y aprende con otros. Además, como parte de una comunidad la persona se moviliza en esta, la modifica y contribuye a la misma. Son estos grupos sociales donde las personas también crean experiencias de vida.

Entonces, las actividades del aula se enfocan en los intereses de los estudiantes y su entorno, además del énfasis en el aprendizaje cooperativo ya que los aprendizajes que se logren a través del módulo serán los que aplicarán a la vida social y comunitaria.

El fundamento psicopedagógico, Amadio, Operti y Tedesco (2014), explican que enseñar y aprender es respetar y vincularse con los cambiantes contextos económicos y sociales, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y de resolución pacífica de conflictos, así como cambiar hábitos de consumo

para contribuir a la protección del medio ambiente. Este proceso de enseñanza y aprendizaje exige un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional. Así se crean experiencias a partir de las necesidades del estudiante, para que pueda actuar de manera consciente, crítica y con valores sólidos, que le permitan tomar decisiones, por medio del inglés.

Refiriéndose a la teoría del lenguaje, Richards y Rodgers (2016), apuntan que el enfoque por competencias posee una perspectiva funcional e interactiva donde se comprende a la lengua, en este caso el idioma inglés, como un medio para lograr las metas personales y sociales, conectar la forma y la función del idioma de acuerdo con el contexto. Además, el enfoque por competencias, con respecto al aprendizaje de idiomas menciona estar basado en habilidades y que un aprendizaje exitoso depende de las oportunidades que se ofrezca al estudiante para practicar este. De esa manera, la perspectiva por competencias busca facilitar “la comprensión y la aplicación de conocimientos más que su acumulación” (Amadio, Operti y Tedesco, 2014, p. 4); se pretende el uso de información en situaciones de la vida cotidiana.

Aunado a esto, hoy algunas entidades internacionales como la UNESCO, el Consejo Europeo, Ministerios Educativos, planificadores curriculares y docentes promueven la formación de un ciudadano que colabore con su entorno a través de una convivencia democrática y armoniosa, por medio de valores tales como el respeto a la persona y comunidad, colaboración, sensibilización, creatividad, independencia, etc., ante las situaciones de la comunidad, país y planeta (UNESCO (2017), Atchoarena, et al. (2017), Coll y Martín (2006), Morín (1999), Molina (2006), y Council of Europe (2001), Ministerio de Educación Pública (2016)). Todo esto se debe trasladar no sólo a la realidad inmediata física sino también virtual del estudiante, por medio de las tecnologías de la

información y comunicación actuales (Ministerio de Educación Pública, (2016), Valencia-Molina et al. (2016)).

Metodología

El Módulo educativo se compone de cuatro unidades didácticas, para un total de cinco sesiones, las cuales se encuentran programadas dentro de la página web <https://ictmodule.weebly.com/> y se acompaña del material aquí adjunto. Estas unidades didácticas de programación cumplen con los componentes planteados por Ambròs (2009) y Díaz-Barriga (2013) sobre el diseño de unidades didácticas por competencias:

- Título de la unidad didáctica
- Etapa
- Nivel
- Semestre
- Área principal y área relacionada
- Sesiones
- Objetivos didácticos
- Competencias básicas
- Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Actividades de secuencia que incluye: las actividades (fase inicial, de desarrollo y síntesis), organización del aula, recursos materiales e indicadores de evaluación.

El Módulo para la enseñanza y aprendizaje del inglés se centra en las habilidades de habla y escucha, al emplear un método ecléctico; se compone de cuatro unidades didácticas y cinco sesiones. La tabla 1 presenta, en su primera columna, el número de la unidad didáctica del Módulo educativo. Este número es importante para comprender la secuencia que se continúa. La segunda columna muestra el título de la unidad didáctica de

programación. Este título tiene una relación directa con el contenido. La tercera columna presenta la cantidad de sesiones que se emplean en cada unidad para el desarrollo de esta.

Tabla 27

Programación de las unidades

Número de unidad	Título de la unidad didáctica de programación	Cantidad de sesiones
1	Vocabulario sobre exploración espacial	2
2	Gerundios para describir actividades de exploración espacial	1
3	Lenguaje indirecto (“reported speech”) en exploración espacial	1
4	Relato de una historia espacial	1

(Elaboración propia, 2019)

Cada unidad presenta objetivos didácticos y competencias básicas, que se encuentran alineadas con el fin de visualizar los aprendizajes que se obtendrán. Por objetivos didácticos se entiende aquellas “conductas concretas, observables, esperadas en el proceso de aprendizaje; pero que se refieren a aspectos separados del saber conocer, hacer, y ser” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 68). Las competencias básicas “describen los comportamientos elementales que están asociados a conocimientos de índole formativa, deben ser adquiridas independientemente de los estudios que se cursen y tienen aplicabilidad a situaciones reales de la vida cotidiana” (Vargas, 2008, p. 50).

Por su parte, ser competentes para Villarini (2000), Ambròs (2009) y Tobón, Pimienta y García (2010), significa que la persona posee el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Estas corresponden a los saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser respectivamente, también reciben el nombre de conceptos, destreza y valores.

Seguido a estos conocimientos se presentan las actividades de secuencia:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales ... la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz-Barriga, 2013, p. 4).

Con el fin de que el planeamiento del Módulo resulte coherente, las actividades están organizadas en iniciales, de desarrollo y de síntesis. Cada actividad es un paso para la siguiente y se enlazan para el desarrollo de las competencias lingüísticas propuestas. En las actividades de inicio es importante explorar los conocimientos previos del estudiante “trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana” (Díaz-Barriga, 2013, p. 6). Las actividades de desarrollo buscan la familiaridad del estudiante con la información: “Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema” (Díaz-Barriga, 2013, p. 9). Las actividades de síntesis “se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (Díaz-Barriga, 2013, p. 11).

Además de esto, las actividades de secuencia presentan otros elementos importantes que se deben plantearse sobre el desarrollo de la actividad. Primero, la organización del aula para visualizar como se trabaja la actividad con los estudiantes. Segundo, los recursos

o materiales necesarios para desarrollarla. Tercero, indicadores de evaluación que corresponden al producto o la demostración de una actividad. “Partir de un problema, caso o proyecto es un elemento que ayuda a concebir cuáles son las evidencias de evaluación que se pueden registrar en cada secuencia de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2013, p. 13).

Se ha empleado el método eclético de aprendizaje de idiomas ya que considera estrategias didácticas de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, aprender con mapas, simulación y realización de proyectos, debido al valor que estas sustentan para un estudiante pensante, creativo y autónomo en inglés que puede desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

La tabla 2 muestra en la primera columna el número de la unidad de didáctica de programación, en la segunda columna la estrategia didáctica que se emplea, y en la última columna el producto que diseña el estudiante a través de la utilización de tecnologías de la información y comunicación.

Tabla 28

Programación de estrategias didácticas

Unidad didáctica	Estrategia didáctica	Producto
1	Aprendizaje basado en problemas	Alternativas de solución.
	Aprendizaje cooperativo	Grabación explicando el problema, estableciendo alternativas y dando razones.
2	Aprender con mapas	Guía sobre el trabajo espacial y cuidado del cuerpo.
3	Simulación	Programa radial de entrevistas.
4	Realización de proyectos	Video de historia de exploración espacial.

(Elaboración propia, 2019)

La tabla 3, a continuación, expone en la primera columna la estrategia didáctica, la segunda columna contiene una síntesis de lo que consiste el desarrollo de esta, la tercera columna consiste en los pasos para llevar a cabo la estrategia, y la última columna los principales beneficios de dicha estrategia. Las estrategias didácticas diseñadas para el Módulo son coherentes y secuenciales. Es necesario realizar la primera actividad o tarea, pues esta aporta destrezas y conocimientos necesarios para el desarrollo de la siguiente estrategia.

Tabla 29

Principales estrategias didácticas consideradas en el módulo

Estrategia	Síntesis	Pasos	Principales beneficios
Aprendizaje basado en problemas	Se trata de interpretar, argumentar y proponer la solución a un problema, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el contexto. • Identificar el problema. • Establecer alternativas. • Seleccionar la mejor alternativa. • Poner a prueba la alternativa mediante una simulación. 	Permite abordar con profundidad el análisis de un problema.
Aprendizaje cooperativo	Es aprender en equipos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar meta. • Definir roles. • Realizar actividades. • Buscar complementariedad. 	Se aprende con los demás.
Aprender con mapas	Son procedimientos gráficos que ayudan a analizar y sintetizar la información de un área.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problema. • Analizar contenidos. • Realizar mapa. 	Procesamiento de la información

Simulación	Consiste en simular las actividades del contexto para aprender una competencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las actividades a simular. • Llevar a cabo la simulación. • Evaluar. 	Es una opción cuando no es posible hacer las actividades en la realidad.
Realización de proyectos	Consiste en realizar proyectos para abordar el problema del contexto que se establece.	Tres grandes momentos: planeación, ejecución y socialización del producto alcanzado.	Posibilita abordar los diversos aspectos de las competencias, en sus tres saberes y articulando la teoría con la práctica.

(tabla modificada a partir de Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 76-77)

Las estrategias van desarrollando destrezas de manera progresiva y entrelazada con la siguiente unidad, así como se ejemplifica en la figura 2. Dicha figura presenta cinco tablas que contienen la unidad de programación y la sesión de la unidad como título, y en la descripción de la tabla aparece la destreza que se trabaja. Están programadas de manera secuencial, pues la primera sesión presenta las habilidades base para el desarrollo de la siguiente sesión. Es importante continuar con el orden presentado en el módulo para el aprendizaje sea recibido paulatinamente y resulte significativo.

Figura 17***Secuencia de destrezas***

(Elaboración propia, 2019)

La propuesta curricular desarrolla las competencias lingüísticas (específicamente la habilidad del habla y escucha), competencias paralingüísticas (la organización, estructura y secuencia, y coherencia del discurso), tratamiento de la información y comunicación, competencia digital, competencia crítica, competencia artística, competencia aprender a aprender, competencia salubrista (promoción de la salud y cuidados el cuerpo), conciencia ambiental y conciencia histórica. Estas competencias se van trabajando en diferentes unidades didácticas, al mantener una secuencia entre sí.

El aprender a comunicarse en inglés puede ocurrir desde un modelo funcional en donde el lenguaje sea el vehículo de expresión de significados y desempeño de actividades más aproximadas a la realidad de las personas (Richards y Rodgers, 2016).

Este módulo pretende brindar a los docentes de inglés estrategias metodológicas mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la mejora de competencias lingüísticas considerando la integración de otras destrezas para la formación integral de la persona.

Todas las unidades utilizan las TIC.

Los recursos tecnológicos son un medio y no un fin en sí mismos, y que el fundamento de la calidad educativa reside en la efectividad de las estrategias didácticas de los docentes y en su capacidad de establecer relaciones positivas con sus estudiantes (Fundación Omar Dengo, 2014, p. 26).

Estas unidades de programación emplean las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para uso, tanto del docente como del estudiante, en la construcción de conocimientos. Castells (1997) define TIC como “el conjunto convergente de tecnologías, especialmente la informática y las telecomunicaciones, que utilizan el lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en breves lapsos de tiempo” (mencionado en Fallas y Zúñiga, 2010, p. 6). Estas son consideradas herramientas para el desarrollo de actividades que permiten a los estudiantes y docentes mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las TIC, en la propuesta, requieren el uso de computadora, parlantes, internet, video beam, celular o tableta.

Además, se debe enfatizar en la implementación ecléctica de cuatro métodos y estrategias para la enseñanza de idiomas, específicamente la instrucción basada en contenido, aprendizaje basado en tareas, método comunicativo y el método cooperativo.

Primero, la instrucción basada en contenido. Para Richards y Rodgers (2016) este método se organiza alrededor de un contenido que el estudiante desarrollará en lugar de uno lingüístico. Los estudiantes aprenden el idioma y contenido al mismo tiempo. La clase se enfoca en una comunicación real e intercambio de información. Para el Módulo, el contenido es la “Exploración espacial”, la cual se trabaja distintos datos en cada unidad. Abarca los temas de los hombres en la luna, el dinero que se invierte en estos programas espaciales, la búsqueda de nuevos planetas, el cuidado de la tierra, los cuidados del cuerpo

que un astronauta debe tener y la vida extraterrestre. La última unidad unifica todos los contenidos. El contenido funciona como un tema de discusión que permite al estudiante expresar ideas, sentimientos y opiniones en inglés. La meta no es el contenido en sí, sino los aportes del estudiante que motiva la discusión y participación activa y con sentido.

Segundo, el método “Aprendizaje basado en tareas” que resalta la enseñanza del idioma utilizando una tarea a desempeñar y que funciona como la meta del planeamiento e instrucción. Richards y Rodgers (2016) mencionan que las actividades representan una comunicación real donde el idioma es el medio para llevar a cabo tareas significativas y promover el aprendizaje.

Dentro del módulo, cada unidad finaliza con un producto, resultado de una tarea desarrollada, las cuales incluyen: una propuesta de soluciones ante un problema, grabación acerca del futuro de la tierra, guía sobre el trabajo espacial y los cuidados del cuerpo, programa de radio de entrevistas acerca de extraterrestres y un video que presentan la historia de exploración espacial y el papel de Costa Rica. Todas estas tareas deben ser desarrolladas por el estudiante con apoyo de las TIC.

Tercero, el Método Comunicativo, Li (2012) menciona que su énfasis es la comunicación por medio de actividades significativas y en compartir información en un ambiente cooperativo. Como parte del Módulo, el uso del inglés es necesario para comunicarse con otras personas. Las actividades que se desarrollan en la propuesta son llevadas a cabo en parejas o grupos donde debe haber un intercambio de información a través del idioma, principalmente por medio de las habilidades de habla y escucha, para llevar a cabo la instrucción brindada. Se integran estrategias comunicativas que ocurren en ambientes físicos y virtuales, al considerar que el mundo moderno acoge las tecnologías como parte de la interacción diaria entre las personas. El estudiante debe hablar y escuchar

la lengua extranjera a través de hardware y software, de manera efectiva para que ocurra un intercambio de información.

Cuarto, el Método Cooperativo en la enseñanza de un idioma está centrado en el estudiante y es una manera de promover interacción entre los participantes. Para Richards y Rodgers (2016), provee oportunidades de interacción entre pares o grupos, es aplicada en diferentes ambientes curriculares, da atención a aspectos léxicos, estructuras y funciones del lenguaje por medio de tareas interactivas, da oportunidades al estudiante para desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación y crea un clima positivo de la lección al reducir el estrés del estudiante. El Módulo opera en todas las unidades con estrategias didácticas que vinculen el método cooperativo de aprendizajes de idiomas, ya que las habilidades de habla y escucha se tornan significativas en la interacción y en la construcción en conjunto de conocimientos. Todas las tareas en el Módulo son valiosas tanto como se propicie la cooperación de los estudiantes en la construcción del producto. Charpentier (2013), menciona que las tecnologías permiten el trabajo colaborativo, al promover el aprendizaje independiente en la búsqueda de información digital.

El Módulo puede ser implementado en grupos de 20 participantes de forma presencial o virtual. El rol del docente en el Módulo es de guía, ya que apoya en el proceso educativo al estudiante mediante la promoción de ambientes de reflexión y exploración en el descubrimiento de intereses de los estudiantes. Es decir, la guía del docente, junto con las TIC, mediará los procesos de aprendizaje del estudiante y propicia las oportunidades de utilizar el idioma por medio de secuencias didácticas y situaciones reales. Es vital que el docente “haga el mejor uso posible del potencial de las tecnologías de la información y comunicación” (Amadio, Opertti y Tedesco, 2014, p. 4).

Por otra parte, el rol del estudiante es de una persona activa, crítica y creativa quien realiza actividades que involucran procesos en los cuales sus habilidades de habla y escucha en inglés están en constante uso, y que además son necesarios para la construcción de productos o tareas por medio de las TIC. Estas tareas están basadas en la investigación, recopilación y creación de información. En el Módulo, el internet se convierte en un medio esencial para que esto ocurra. La Fundación Omar Dengo (2014) explica el rol de los estudiantes dentro de un enfoque como:

Personas que exploran y construyen activamente su conocimiento. Lo hacen por medio del intercambio y la colaboración con otros, por lo que la comunicación y el diálogo adquieren un lugar importante. Pueden aprender por cuenta propia, identificar necesidades, investigar, resolver problemas, producir. Son capaces de evaluar su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros en un ambiente de respeto y confianza mutua (p. 17).

Son personas inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y quienes en conjunto con otros aprenden conceptos, destrezas y actitudes para ponerlos en práctica en distintos escenarios de la vida. El estudiante es un ciudadano activo de la sociedad que “lo hacen competente para entender, apreciar, manejar y transformar diversos aspectos de la realidad” (Villarini, 2000, p. 12). Por lo tanto, el módulo considera que las actividades que se desarrollen en el contexto escolar, sean representativas y puedan trasladarse a la vida cotidiana.

La evaluación dentro del Módulo es un elemento importante que colabora a informar a los estudiantes y docentes sobre el aprendizaje alcanzado, ya que: “Los estudiantes demuestran lo que saben hacer mediante la ejecución de actividades que les demandan poner en práctica sus competencias lingüísticas, es decir, su aprendizaje integral

en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes (Johnson, Johnson y Holubec, 1994 en Fundación Omar Dengo, 2014, p. 30). En el Módulo, esto se realiza mediante la creación de una variedad de procesos tales como la propuesta a soluciones a una situación problemática, la grabación de una entrevista, la construcción de una guía de salud, y un video. Estos se retroalimentan del aporte de los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje: la familia, el docente, los compañeros y el propio estudiante. Esto ocurre mediante las diferentes formas de evaluación autoevaluación que involucra la autorreflexión del proceso de aprendizaje; coevaluación, un proceso de retroalimentación entre compañeros de clase; y directa, desde donde el docente evalúa.

¿Cómo utilizar la página web?

La página web está diseñada para facilitar a los docentes y estudiantes el acceso a las distintas actividades para el diseño de los productos. Asimismo, esta contiene los materiales, apps y explicación de manera virtual para la realización de las actividades.

Los videos tutoriales sobre cómo utilizar la página se encuentran en inglés debido a que el objetivo de la misma es el desarrollo del idioma.

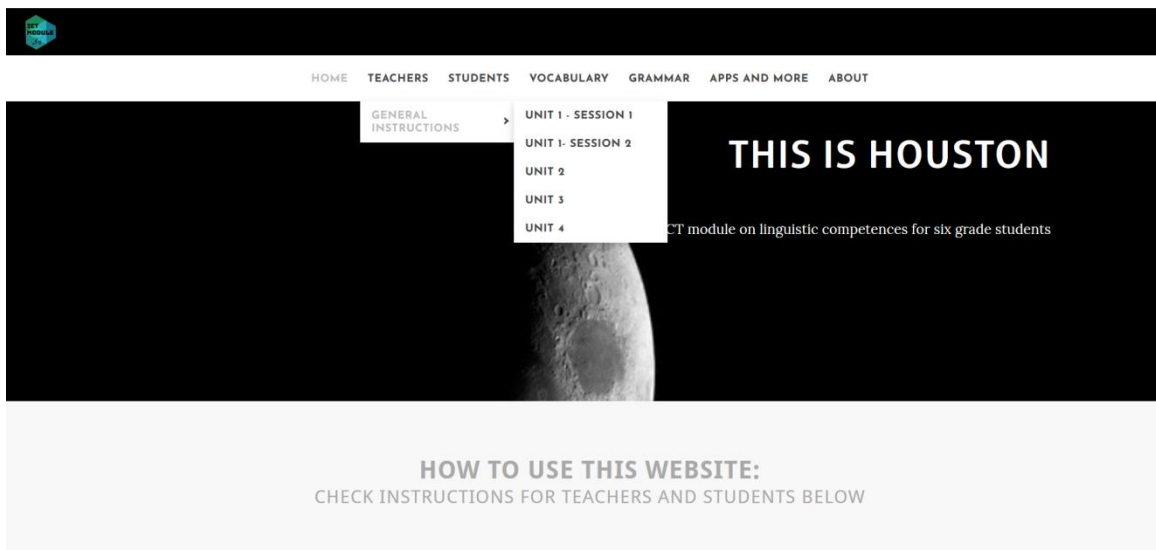
Docentes:

Los docentes del inglés pueden ver el tutorial para el uso de la página web en el siguiente enlace:

<https://youtu.be/C0hK3A9Rngs>

Figura 18.

Página web sección para docentes



La imagen anterior representa la página principal, los botones que los docentes utilizan para acceder a la información general y las unidades y actividades de cada unidad.

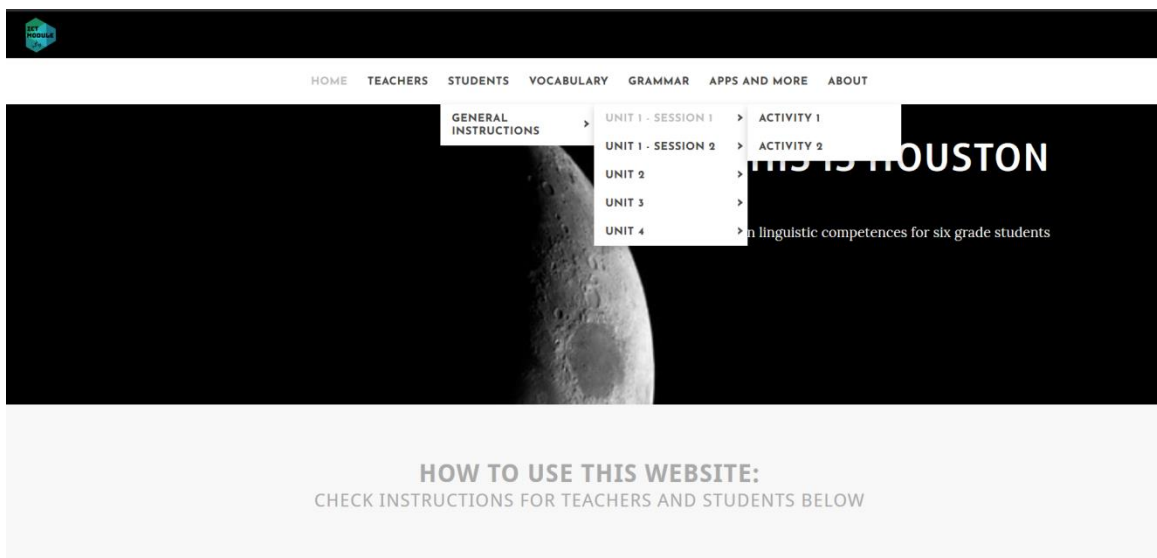
Estudiantes:

Los estudiantes pueden ver el tutorial para el uso de la página web en el siguiente enlace.

<https://youtu.be/XHokBuxgXUI>

Figura 19.

Página web sección para estudiantes



La imagen anterior representa la página principal, los botones que los estudiantes utilizan para acceder a la información general y las unidades y actividades de cada unidad.

Perfil de salida del estudiante

“El perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación” (UNESCO, 2017). El Módulo se elabora considerando esa visión integral de la persona mediante el fortalecimiento, descubrimiento y formación de competencias lingüísticas que colaboren a preparar a los estudiantes ante las diversas situaciones.

Las personas hacen frente a un mundo cambiante y tienen acceso a oportunidades para desarrollarse a lo largo de la vida. “Para ello se requiere sobre todo el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y actitudinales” (Klempt, 1988 mencionado en Villarini, 2000, p. 23).

En el Módulo, a través del Enfoque para el Desarrollo Integral Reflexivo de la persona, se considera las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, para la formación del ser humano integral en el idioma inglés. Tobón, Pimienta y García (2010) y Quesada (2001 mencionado en Molina, 2016) definen las dimensiones de la siguiente manera:

- Conceptos (dimensión cognitiva): representaciones cognitivas de conocimientos referidas a conceptos, hechos, datos y principios. Es el saber-conocer
- Destrezas (dimensión procedimental): conductas muy concretas ante tareas y que generalmente asociamos con actividades psicomotoras. Comprende la ejecución de habilidades, estrategias, técnicas o métodos. Es el saber hacer.

- Actitudes y valores (dimensión actitudinal): disposiciones concretas a la acción y pautas arraigadas en la persona que se expresa, referida a comportamientos afectivos-sociales como el acatamiento de normas y valores. Es el saber-ser

En cada unidad del módulo esto aparece en el cuadro de “Contenidos”, el cual se ha categorizado entre las diferentes dimensiones como: conceptos; procedimientos; y actitudes, valores y normas.

Al finalizar esta propuesta modular, el estudiante:

Saber conceptual

- Emplea el vocabulario de exploración espacial.
- Diferencia entre lenguaje directo e indirecto.
- Usa el lenguaje indirecto para transmitir un mensaje.
- Expresa ideas mediante el uso de gerundios como sujetos y objetos de una oración.
- Utiliza gerundios como sujetos y objetos de una oración en su discurso.

Saber procedimental

- Reconoce ideas claves.
- Comunica de manera resumida la información.
- Relaciona la información con aspectos de la vida.
- Organiza ideas.
- Aplica la dicción, entonación, ritmo y pronunciación en inglés para comunicarse.
- Propone una solución a una situación problemática.
- Utiliza TIC para la búsqueda o producción de información.

- Emplea la cámara digital para representar información.
- Indaga sobre el trabajo de los astronautas.
- Diseña una guía de imágenes sobre mantener el cuerpo saludable de un astronauta.
- Puntualiza de manera oral las ideas principales sobre una guía.
- Emplea dicción, entonación, ritmo y pronunciación en inglés para comunicar ideas.
- Es parte de una entrevista.
- Reporta lo dicho por otros.
- Narra una historia.
- Construye un video de una historia.

Saber actitudinal:

- Respetar las ideas de los demás.
- Colabora con otros en la construcción de significados y de un proyecto.
- Aprecia el trabajo en equipo.
- Se sensibiliza ante los problemas de otros.
- Reconoce factores que afectan a otros.
- Valora lo aprendido.
- Investiga a profundidad.
- Cuida de su cuerpo.
- Toma decisiones.
- Reconoce que todos cometemos errores.
- Es creativo
- Es autónomo.

- Gestiona el tiempo.
- Posee conciencia ambiental.

Estos saberes se encuentran alineados con los niveles de fluidez del inglés establecidos por el Marco Común Europea de Referencia (Council of Europe, 2001). El nivel de inglés que los estudiantes alcanzan al concluir el módulo corresponde a un B1 el cual establece para las áreas de escucha y de habla, que la persona:

Escucha

- Puede seguir un discurso claro y sencillo que alguien dirige si habla con claridad, aunque a veces debe pedir que repitan frases o palabras.
- Puede seguir los puntos principales de una conversación extensa, siempre y cuando se hable con claridad y en lengua estándar.
- Entiende narraciones cortas y puede realizar hipótesis sobre lo que ocurrirá después.
- Puede captar las ideas principales de informativos radiofónicos y grabaciones sencillas sobre temas de interés si se habla de manera más o menos lenta y clara.

Habla

- Puede empezar, mantener y cerrar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son familiares o de interés personal.
- Puede mantener una conversación o discusión, pero a veces resulta difícil expresar exactamente lo que se desea decir.
- Puede contar una historia.

- Puede relatar experiencias con detalles, describiendo sentimientos y reacciones.
- Puede describir sueños, esperanzas y ambiciones.
- Puede explicar y detallar las razones de los planes, intenciones o actos.
- Puede contar el argumento de una película y describir las reacciones que ha provocado.
- Puede dar y buscar por opiniones en una discusión informal con amigos, están de acuerdo o en desacuerdo de manera educada.
- Puede colaborar en la resolución de problemas, al decir que piensan y preguntando a otros por su opinión.

(Council of Europe, 2001 y EAQUALS, 2008)

Primera unidad didáctica

Vocabulario sobre exploración espacial

Sesión 1

Título de la unidad de programación	Etapa	II ciclo
1. Vocabulario sobre exploración espacial	Nivel	Sexto
	Semestre	Segundo
Área principal y área relacionada	Sesiones	
Inglés/ Ciencias	2 sesiones	
Objetivos didácticos	Competencias básicas	
1. Identificar vocabulario relacionado con la exploración espacial para dar opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. 	
2. Comprender información de un video o audio para resumir las ideas principales presentas en este.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. 	
3. Analizar una situación problemática para determinar una solución.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia crítica. • Conciencia ambiental. 	

Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes, valores y normas
<ul style="list-style-type: none"> • Countdown clock • Lunar module • Space capsule • Spacesuit • Launch pad • Crater • Control panel • Screen • Headset • Colleague • Set foot • Mankind • Peace • Lock someone up • Security • Spy 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende vocabulario. • Reconoce ideas claves. • Comunica de manera resumida la información. • Relaciona la información con aspectos de la vida. • Organiza ideas. • Aplica la dicción, entonación, ritmo y pronunciación en inglés para comunicarse. • Propone una solución a una situación problemática. • Utiliza TIC para la búsqueda o producción de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta las ideas de los demás. • Colabora en la construcción de significados. • Aprecia el trabajo en equipo. • Se sensibiliza ante los problemas de otros. • Reconoce factores que afectan a otros. • Valora lo aprendido. • Investiga a profundidad.

Actividades de secuencia					
Fase y n°	Actividad (clasificada según tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase de desarrollo (D) y síntesis (S).	Organización del aula	Recursos materiales	Indicadores de evaluación	
Sesión 1	I/1	Discute lo que es el objeto de la imagen y describe su ubicación, función y materiales.	Individualmente se presentan las ideas a la clase.	Computadora. Video beam. La imagen es un módulo lunar en la luna. Este se puede visualizar en el siguiente enlace: http://bit.ly/33c716r	Realiza al menos dos participaciones orales de la clase en inglés.
	I/2	Presenta su conocimiento con respecto a la exploración espacial.	Individualmente se presentan las ideas a la clase.		Presenta oralmente una idea sobre la exploración espacial de la clase en inglés.
	D/3	Comprende el vocabulario de “exploración espacial”.	Individual.	Libro Super Minds 6, página 82.	Identifica el 100% del vocabulario de exploración espacial.
	D/4	Toma apuntes acerca del video sobre la primera exploración en la luna.	Parejas	Computadora o celular. Auriculares. Cuaderno.	Resume con 10 ideas de la información presentada en un video.

			<p>Los estudiantes accesan a “Unit 1-Session 1, Activity 1” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/activity-1.html</p> <p>La imagen y video a continuación, ya se encuentran dentro de la anterior página web:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La imagen es una infografía sobre cómo tomar apuntes: http://bit.ly/381cxuG • El video habla acerca de los primeros humanos sobre la luna: el tiempo que tardaron en llegar ahí, el nombre de los astronautas, la división del trabajo, y los inconvenientes que enfrentaron para regresar a la tierra. El siguiente enlace contiene el video: http://bit.ly/2psJJdX 	
S/ 5	Escucha la situación problemática, toma apuntes y discute sobre la posible solución. Busca artículos en la web para defender la idea.	Parejas	<p>Computadora o celular.</p> <p>Auriculares.</p> <p>Los estudiantes accesan a “Unit 1-Session 1, Activity 2” en la página web. El enlace es el siguiente:</p>	<p>Logra analizar un 80% de la situación problemática.</p> <p>Brinda una solución para la situación problemática.</p> <p>Fundamenta un 50% de</p>

			https://ictmodule.weebly.com/activity-22.html El siguiente audio ya está integrado en el anterior enlace de la página web: <ul style="list-style-type: none"> El audio trata la millonaria inversión económica en exploración espacial al exponer la pregunta si es necesario utilizar el dinero en esos proyectos o en ayudar al planeta: http://bit.ly/2oMYCr6 	sus soluciones con base en artículo o información encontrada en la web.
S/6	Realiza una mesa redonda para discutir las diferentes soluciones. Brinda opiniones sobre diferentes propuestas.	Toda la clase		Realiza uno o dos opiniones en relación con las diferentes propuestas.

Sesión 2

Actividades de secuencia					
Sesión 2	Fase y n°	Actividad (clasificada según tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase de desarrollo (D) y síntesis (S).	Organización del aula	Recursos materiales	Indicadores de evaluación
	I/1	Habla en un conversatorio sobre la posibilidad de vivir en otros planetas y menciona qué aparatos son necesarios para lograr esto.	Individualmente se presentan las ideas a la clase.		Participa de manera oral dos o más veces de la clase en inglés. Emplea un 70% del

				vocabulario de exploración espacial en su discurso.
D/2	Compara un video sobre abandonar la tierra hacia el universo con la realidad que vive el planeta con respecto a la contaminación.	Parejas	<p>Computadora.</p> <p>Video beam.</p> <p>Parlantes.</p> <p>Los estudiantes accesan a “Unit 1-Session 2, Activity 1” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/activity-12.html</p> <p>El siguiente video ya se encuentra integrado en el enlace anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El video es una escena de la película “Wall-E” en donde Eva está en la búsqueda de la planta y Wall-E la sigue. El mundo está abandonado, sucio, y contaminado. Hay pilas de basura por doquier. El siguiente enlace los dirige a dicha escena: http://bit.ly/2PG2IS7 	Relaciona la información con eventos reales.
D/3	Elabora un plan sobre la exploración espacial y el futuro	Grupos de cuatro o 5 estudiantes.	Whatssap.	Realiza búsqueda de información de manera

	<p>del planeta. La pregunta clave: ¿Deben los seres humanos abandonar la tierra hacia otros planetas? Debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el problema. • Establecer alternativas. • Seleccionar la mejor alternativa. • Presenta una grabación con el producto final. <p>Establecer roles de: líder, anotador, controlador del tiempo y orador.</p> <p>La comunicación se realiza a través de mensajes de voz de WhatsApp y cada miembro del grupo está en ubicaciones diferentes. No hay contacto presencial.</p>	<p>Cada persona es asignada un rol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Líder • Secretario • Orador • Controlador del tiempo. <p>Cada rol se ubica en una habitación diferente. Contacto es digital.</p>	<p>Celular.</p> <p>Auriculares.</p> <p>Buscadores electrónicos.</p> <p>Los estudiantes accesan a “Unit 1-Session 2, Activity 2” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/activity-2.html</p>	<p>digital.</p> <p>Establece comunicación de manera remota.</p> <p>Crema una grabación expresando las ideas de forma clara.</p>
S/ 4	Escucha las grabaciones de otros grupos para presentar las ideas a la clase.	Grupos de cuatro o 5 estudiantes.	Celular. Auriculares.	Resume ideas presentas en un audio.

Segunda unidad didáctica
Gerundios para describir actividades de exploración espacial

Título de la unidad de programación		Etapa	II ciclo
2. Gerundios para describir actividades de exploración espacial.		Nivel	Sexto
		Semestre	Segundo
		Área principal y área relacionada	
Inglés/ Ciencias		1 sesión	
Objetivos didácticos		Competencias básicas	
1. Identificar información relacionado a los cuidados de un astronauta.		<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Competencia aprender a aprender. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia digital. • Conciencia salubrista. 	
2. Utilizar los recursos TIC para la producción de una guía de salud.		<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia artística. • Competencia digital. 	

Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes, valores y normas
<u>Vocabulary:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Countdown clock • Lunar module • Space capsule • Spacesuit 	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga sobre el trabajo de los astronautas. • Emplea la cámara digital para representar información. • Expresa ideas mediante el uso de gerundios como sujetos y objetos de una oración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta las ideas de los demás. • Cuida de su cuerpo. • Colabora con otros. • Toma decisiones. • Investiga a profundidad.

- Launch pad
- Crater
- Control panel
- Screen
- Headset
- Colleague
- Set foot
- Mankind
- Peace
- Lock someone up
- Security
- Spy
- Uncomfortable
- Grass
- Cornflakes
- Insect
- Broccoli
- Fail
- Dizzy
- Confused
- Space shuttle
- International Space Station

Grammar:

- Gerunds as subjects and objects

- Diseña una guía de imágenes sobre mantener el cuerpo saludable de un astronauta.
- Puntualiza de manera oral las ideas principales sobre una guía.
- Aplica dicción, entonación, ritmo, fluidez y pronunciación en inglés para comunicar ideas.

Actividades de secuencia					
Fase y n°	Actividad (clasificada según tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase de desarrollo (D) y síntesis (S)).	Organización del aula	Recursos materiales	Indicadores de evaluación	
Sesión 1	I/1	Realiza una lluvia de ideas sobre la vida en el espacio y lo que los astronautas deben hacer.	Individualmente se presentan las ideas a la clase.	Pizarra Marcador	Realiza al menos una intervención de manera oral en inglés en la clase. Emplea un 80% del vocabulario de exploración espacial.
	D/2	Identifica el uso de gerundios como sujetos y objetos de una oración para a través de los ejercicios del libro para emplearlo en la descripción del trabajo espacial.	Individual.	Pizarra Marcador Cuaderno Libro Super Minds 6, ejercicio 1, página 83 y parte 1, página 125.	Utiliza gerundios como sujetos y objetos de una oración para describir el trabajo espacial.
	D/3	Informa a otros sobre el trabajo espacial y los cuidados del cuerpo a través de una guía de imágenes. Toma fotografías representando la idea y construye la guía en un mapa mental.	Parejas.	Los estudiantes accesan a “Unit 2, Activity 1” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/activity-13.html Buscadores electrónicos. Computadora.	Construye una guía empleando gerundios sobre los cuidados del cuerpo.

			<p>Cámara digital.</p> <p>Para crear la guía en un mapa mental, los estudiantes pueden utilizar la siguiente herramienta: http://popplet.com/</p>	
S/4	Sistematiza los aspectos más relevantes acerca de los cuidados del cuerpo cuando se trabaja en el espacio por medio de un plenario.	Individualmente presenta al grupo.		Resume en un 80% las ideas claves de diferentes presentaciones.

Tercera unidad didáctica
Lenguaje indirecto en exploración espacial

Título de la unidad de programación	Etapas	II ciclo
3. Lenguaje indirecto (“reported speech”) en exploración espacial.	Nivel	Sexto
	Semestre	Segundo
Área principal y área relacionada	Sesiones	
Inglés/ Ciencias	1 sesión	
Objetivos didácticos	Competencias básicas	
1. Reconocer lenguaje directo para transmitir la idea en lenguaje indirecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. 	
2. Indagar sobre la posibilidad de vida extraterrestre para reportar teorías al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia aprender a aprender. 	
3. Diseñar un podcast para comunicar información sobre vida en otros planetas.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia aprender a aprender. • Competencia comunicativa. • Competencia artística. • Competencia digital. 	

Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes, valores y normas
<p><u>Vocabulary:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Countdown clock • Lunar module • Space capsule • Spacesuit • Launch pad • Crater • Control panel • Screen • Headset • Colleague • Set foot • Mankind • Peace • Lock someone up • Security • Spy • Uncomfortable • Grass • Cornflakes • Insect • Broccoli • Fail • Dizzy 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende vocabulario sobre exploración espacial. • Emplea dicción, entonación, ritmo y pronunciación en inglés para comunicar ideas. • Aplica “reported speech” para transmitir el mensaje de otros. • Organiza ideas. • Es parte de una entrevista. • Reporta lo dicho por otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las ideas de los demás. • Colabora con otros. • Tomar decisiones. • Investiga a profundidad. • Reconoce que todos cometemos errores. • Colabora en la construcción de un proyecto grupal.

<ul style="list-style-type: none"> • Confused • Space shuttle • International Space Station <p><u>Grammar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reported Speech 		
---	--	--

Actividades de secuencia					
	Fase y n°	Actividad (clasificada según tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase de desarrollo (D) y síntesis (S).	Organización del aula	Recursos materiales	Indicadores de evaluación
Sesión 1	I/1	Observa un video sobre la posibilidad de vida en el universo para mencionar lo que se dijo que se expuso en este.	Individualmente se presentan las ideas a la clase.	Video beam. Parlante. Computadora. El video trata del proyecto de la NASA que envía mensajes al universo para contactar vida extraterrestre. El mensaje describe la tierra y su ubicación y expone los peligros de contacto con alienígenas. El enlace es el siguiente: http://bit.ly/2CasSiC	Participa una vez o más de manera oral de la clase en inglés. Emplea un 90% del vocabulario de exploración espacial.
	D/2	Comunica el mensaje dicho por otros mediante el lenguaje indirecto (“reported speech”) de	Individual.	Pizarra Marcador	Hace uso de “reported speech” para mencionar las frases

	acuerdo con los ejercicios que se presentan en el libro.		Cuaderno Libro Super Minds 6, ejercicio 1, 3 y 4 página 85 y parte 2, página 125.	de otras personas.
D/3	Crea un programa de radio donde se conversa sobre la vida en otros planetas. Se realiza una entrevista y conversatorio sobre vida extraterrestre. Edita el audio para agregar efectos especiales.	Parejas.	Buscadores electrónicos. Grabadora de voz en celular. Los estudiantes accesan a “Unit 3, Activity 1” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/activity-14.html Editor de sonidos gratis, en línea en Google Chrome: https://beautifulaudioeditor.appspot.com/	Presenta un programa radial editado con sonidos acerca de extraterrestres.
S/4	Relaciona el trabajo realizado en los programas de radio de los compañeros con sus efectos en el planeta tierra por medio de la presentación de ideas a la clase.	Individualmente presenta al grupo.	Los estudiantes accesan a “Unit 3, Activity 2” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/activity-21.html	Resume un 80% las ideas claves de diferentes presentaciones.

Cuarta unidad didáctica
Relato de una historia espacial

Título de la unidad de programación	Etapa	II ciclo
4. Relato de una historia espacial	Nivel	Sexto
	Semestre	Segundo
Área principal y área relacionada	Sesiones	
Inglés/ Ciencias	1 sesión	
Objetivos didácticos	Competencias básicas	
1. Determinar las partes de una narración para comprender una historia.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. 	
2. Colaborar con otras personas en la construcción de una historia.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia aprender a aprender. 	
3. Recrear la historia del momento en que el hombre fue a la luna para emplear vocabulario del espacio y estructura de gerundios y lenguaje indirecto en un video.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia paralingüística. • Tratamiento de la información y comunicación. • Competencia aprender a aprender. • Competencia comunicativa. • Competencia artística. • Competencia digital. • Conciencia histórica. 	

Contenidos		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes, valores y normas
<p><u>Vocabulary:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Countdown clock • Lunar module • Space capsule • Spacesuit • Launch pad • Crater • Control panel • Screen • Headset • Colleague • Set foot • Mankind • Peace • Lock someone up • Security • Spy • Uncomfortable • Grass • Cornflakes • Insect • Broccoli • Fail • Dizzy 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende vocabulario sobre exploración espacial. • Emplea dicción, entonación, ritmo y pronunciación en inglés para comunicar ideas. • Aplica “reported speech” para transmitir el mensaje de otros. • Utiliza gerundios como sujetos y objetos de una oración en su discurso. • Organiza ideas. • Es parte de una conversacion. • Reporta lo dicho por otros. • Narra una historia. • Construye un video de una historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las ideas de los demás. • Colabora con otros. • Toma decisiones. • Investiga a profundidad. • Reconoce que todos cometemos errores. • Colabora en la construcción de un proyecto grupal. • Es creativo • Es autónomo. • Gestiona el tiempo.

<ul style="list-style-type: none"> • Confused • Space shuttle • International Space Station <p><u>Grammar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerunds as subjects and objects. • Reported Speech. 		
--	--	--

Actividades de secuencia					
Sesión 1	Fase y n°	Actividad (clasificada según tres momentos de la secuencia formativa, fase inicial (I), fase de desarrollo (D) y síntesis (S).	Organización del aula	Recursos materiales	Indicadores de evaluación
	I/1	Discute sobre los trabajos realizados en Costa Rica relacionados con la exploración espacial (Ad Astra Rocket o proyecto Irazú) a través de un conversatorio	Individualmente se presenta al grupo.	Pizarra. Marcador.	Participa una o más veces en inglés para expresar sus ideas. Emplea al 100% el vocabulario sobre la exploración espacial.
	D/2	Con base en unas imágenes que se presentan a la clase, el estudiante escucha el audio de una la historia para resumir lo que se cuenta en ella. Luego, ordena ideas de la historia de acuerdo con los ejercicios del libro.	Parejas	Computadora. Video beam. Parlantes. Los estudiantes accesan a “Unit 4, Activity 1” en la página web. El enlace es el siguiente:	Menciona brevemente una historia en un audio.

			<p>https://ictmodule.weebly.com/activity-11.html</p> <p>La imagen y audio, a continuación, ya se encuentran integradas en el enlace anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de la historia tomadas del libro Super Minds 6, páginas 86-87. http://bit.ly/378J8hP • Audio del libro Super Minds, CD 3, pista 36. Puede acceder al audio en el siguiente enlace: http://bit.ly/367V1n3 <p>Libro: Super Minds 6, ejercicio 3, página 87</p>	
D/3	Reconoce cómo narrar una historia identificando sus partes en la historia anterior.	Parejas	<p>Audio del libro Super Minds, CD 3, pista 36. Puede acceder al audio en el siguiente enlace: http://bit.ly/367V1n3</p> <p>Se puede utilizar la siguiente imagen que explica cómo narrar una historia y sus partes, de acuerdo con el siguiente enlace: http://bit.ly/2NciM6Z</p>	Identifica las partes de una narrativa.
D/4	Diseña una video basada en la historia de la exploración espacial.	Grupos de tres	<p>Cámara.</p> <p>Micrófono.</p>	Crea un video en inglés con sonido inteligible.

			<p>Grabadora de voz.</p> <p>(todas las anteriores está integrados en un celular, tableta o computadora).</p> <p>Buscadores en línea.</p> <p>Editor de video FilmoraGo.</p>	<p>Crea un video en inglés con imágenes claras.</p> <p>Crea un video con una secuencia ordenada de la historia.</p>
S/5	<p>Valora el desempeño de otras personas tomando como base en criterios por medio de la discusión de puntos de una hoja de cotejo.</p>	Individual	<p>Los estudiantes accesan a “Unit 4, Project, Giving Feedback” en la página web. El enlace es el siguiente: https://ictmodule.weebly.com/giving-feedback.html</p> <p>La hoja de cotejo para evaluar el video de otros grupos se encuentra en el enlace anterior. Los estudiantes también pueden accesar directamente al archivo en el siguiente enlace: http://bit.ly/37cyV43</p>	<p>Evalúa el trabajo en equipo de otros.</p>

Hoja de cotejo para la evaluación del proyecto

Estudiante: _____ Grupo: _____

		sí	no
Presentación del video			
1 Materiales	<ul style="list-style-type: none"> El material empleado en el video es apropiado para la historia. 		
2. Video	<ul style="list-style-type: none"> Incluye efectos de sonido o música en el video. 		
	<ul style="list-style-type: none"> El sonido es inteligible. 		
	<ul style="list-style-type: none"> La imagen es clara. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Incluye tres o más escenas. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Hay una transición entre escenas. 		
3. Historia	<ul style="list-style-type: none"> La historia es acerca de la temática de exploración espacial. 		
	<ul style="list-style-type: none"> La historia tiene un orden y desarrollo lógico. 		
	<ul style="list-style-type: none"> La historia incluye dos o más personajes. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Incluye ocho palabras de vocabulario de exploración espacial en la historia. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Incluye dos gerundios (como objetos y sujetos) y dos lenguajes indirectos (“reported speech”) en la historia. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Hay diálogos en la historia. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Hay un intercambio lógico de frases en la conversación de la historia. 		
4. Uso del inglés	<ul style="list-style-type: none"> El video está completamente en inglés. 		
	<ul style="list-style-type: none"> La gramática utilizada es correcta. 		
	<ul style="list-style-type: none"> La pronunciación es inteligible. 		
	<ul style="list-style-type: none"> El vocabulario es empleado correctamente. 		

Comentarios:

¿Qué te gusto del video?

¿Qué podría mejorar en el video? (opcional)

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, A., Alpízar, F., Rojas, C. y Sibaja, G. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Aguilar, S. Barroso, J. (2015). Triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8 (2), pp. 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Altaieb, S. (2013). Teachers' Perception of the English language Curriculum in Libyan Public Schools: An investigation and assessment of implementation process of English curriculum in Libyan public high schools. *Electronic Theses and Dissertations*, 26. Recuperado de <http://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=etd>
- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología (reimp.)*. México: Paidós Educador
- Amadio, M., Opertti, R., y J.C. Tedesco. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, Paris. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Amaya, M. Y Mardones, M. (2012). Análisis de la correlación entre los programas de estudio para la enseñanza del inglés en educación general básica en Chile y la teoría de desarrollo intelectual de Piaget. *Revista Electrónica "Actualidades"*

- Investigativas en Educación*”, 12 (3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44723985004/index.html>
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 180, 26-35. Recuperado de <http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/3%20%20AU%20188%20Alba%20Ambr%C3%B2s%20programar%20por%20competencias.pdf>
- And, D. y Thanh, P. (2014). Competence Based Assessment of Listening Skill for ESL Students. *VNU Journal of Science: Education Research*, 30 (4), 7-16. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MUHB8T-Q3r8J:https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/300/286+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cr&client=firefox-b-ab>
- Apaza, J. (2015). *Presencia del modelo curricular socio-crítico en el diseño del proyecto curricular regional de Puno* (Tesis para optar por el grado de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel, Perú). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6733>
- Aspers, P. (2009). Empirical phenomenology: a qualitative research approach (The Cologne Seminar). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9 (2), pp. 1-12. DOI:10.1080/20797222.2009.11433992
- Atchoarena, D., Selwyn, N., Chakroun, B., Miao, F., West, M., and Coligny, C. (2017). *Working Group on Education: Digital skills for life and work*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259013e.pdf>
- Badilla, I. (2016). *Sexto Informe del Estado de la Educación. Principales características y desafíos del nuevo programa de inglés para I y II ciclo, 2016*. San José, Costa Rica: Estado de la Educación

- Barrantes, R. (2008). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- Barrientos, E. (2000). El perfil profesional y los planes de estudio. *Investigación educativa*, 4 (6), pp. 8 – 14.
- Barriga, C. (2011). *Planificación Curricular I* (1ª ed). Quito, Ecuador: Publicaciones UTE.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1 extra), pp. 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Behard, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Santiago, Cuba: Ediciones Shalom.
- Berns, M. (1990). *Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*. United States of America: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9838-8_2
- Billah, M. (13 de febrero del 2015). Eclectic approach to teaching language. *The Daily Observer*. Recuperado de <http://www.observerbd.com/2015/02/13/72233.php>
- Bolaños, M.A (25 de enero del 2006). Circular Número DM-0489-01. Centros Docentes Privados Reconocidos por el Estado. *Periódico La Nación en Línea*. Recuperado el 30 de octubre del 2016 en http://www.nacion.com/ln_ee/2006/enero/25/centros_educ.pdf
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 ed. New York: Pearson Education.
- Campos S., N. y González R., A. (1985). *Diagnóstico Evaluativo de la Enseñanza del Inglés en la Educación General Básica y Educación Diversificada: Algunas Características de Planteamiento Didáctico*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense: San José, Costa Rica

- Castillo, E. Y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombiana Médica*, 34 (3), 164-167. Recuperado de <http://www.bioline.org.br/request?rc03025>
- Celce-Murcia, M., y Olshtain, E. (2009). *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers* (7ª ed.). United States of America: Cambridge University Press.
- Chahrazed, M. (2017). *The implementation of competency approach in Algerian foreign language classroom: The impact of social interactions on knowledge construction process and the development of learning competences* (Doctoral dissertation). Recuperado de Dépôt DSpace. <http://hdl.handle.net/123456789/821>
- Charpentier, W. (2013). Costa Rican Teachers' Use of ICTs in the English Language Class. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, pp. 449- 467. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/13955/13261>
- Chavarría, S. (2010). La política educativa hacia el siglo XXI: propuesta de una política de estado. San José, Costa Rica: CONARE
- Chaves, O., Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10 (1), 159-183. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/772>
- Chung, Y. (junio-julio 2018). Mejores colegios privados Costa Rica de acuerdo a las pruebas del MEP. *EKA La Revista Empresarial en línea*. Recuperado de <https://www.ekaenlinea.com/mejores-colegios-costa-rica/>
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 7-28. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151582>

- Córdoba, J., Fallas, E., Ramírez, M., y Valerín, G. (1996). *Constitución Política de la República de Costa Rica Concordada y Anotada con Jurisprudencia de la Sala Constitucional*. San José: Asamblea Legislativa Centro Para La Democracia:
- Consejo Superior de Educación. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. San José, C.R.: CSE. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Consejo Superior de Educación. (2016). *Política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Recuperado de http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf
- Contreras-de-la-Fuente, H.S. y Castillo-Arcos, L.C. (2016). Fenomenología: una visión investigativa para enfermería. *Cultura de los Cuidados (Edición digital)*, 20 (44), pp. 15- 24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2016.44.02>
- Córdoba, P., Cot, R. y Ramírez, M. (2005). La Enseñanza del Inglés en Costa Rica y la Destreza Auditiva en el Aula desde una Perspectiva Histórica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (2), pp. 1-12. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/71>
- Córdoba, J., Fallas, E., Ramírez, M. y Valerín, G. (1996). *Constitución Política de la República de Costa Rica Concordada y Anotada con Jurisprudencia de la Sala Constitucional*. Asamblea Legislativa Centro Para La Democracia: San José.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. United Kingdom: Cambridge University Press. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680459f97>

Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Boston: Pearson.

Creswell, J. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ª ed.). United States of America: Sage Publications.

Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4a ed.). United States of America: Sage Publications.

Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 27 (111), p. 7-36.

Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.

Recuperado de:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. (2017). *Prácticas didácticas mediadas con TIC por los docentes de la Educación General Básica de catorce regiones educativas de Costa Rica*. San José, C.R: Ministerio de Educación Pública.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular*. Recuperado de

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

- Ebrahimi, F. Y Sahragard, R. (2016). Some insights into Iran's English Curriculum based on Iran's major policies. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (5), 1036- 1042. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0705.27>
- Echeverría, A. (2014). Usos de las TIC en docencia universitaria: opinión del profesorado de educación especial. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (3), pp. 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16131/15581>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- European Union External Action (2016). *La integración centroamericana. Realidad y Perspectivas*. Recuperado de http://eeas.europa.eu/archives/docs/ca/docs/integ_1203_es.pdf
- Fallas, I. y Zuñiga, M. (2010). Estudio Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en la Educación Costarricense. Recuperado de https://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Fallas_Zuñiga_2010_TIC_Educacion.pdf
- Fernández, J., Elortegui, N., Rodríguez, J. y Moreno, T. (1999) *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Editora Diada.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed). Madrid y Coruña: Ediciones Morata, S.L. y Fundación PAIDEIA GALIZA.
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. San José, Costa Rica: FOD

- García, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-24.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García-Martínez, J., Cerdas-Montano, V. y Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista electrónica Educare*, 22 (1), 1-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- García, K., Monroy, O. y Castaño, B. (2017). *Las TIC como mediación pedagógica y su relación con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* (Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia.) Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1918/Katherine%20Garcia%20Marulanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J., Pérez, Á., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F., y Álvarez, J. (Eds.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15 - 58) Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. United States of America: Aldine Transaction.
- Gómez, M., Álzate, M., Arbeláez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de*

Educación, 49, 82-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635243005>

Gómez, A. y Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB*, 18(1), 235-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454>

Gravina, R. (2017). Curriculum and assessment: strategies and resources to activate learning. In *Transforming education for the next generation: A practical guide to learning and teaching with technology*. U.S: Intel Corporation. Recuperado de: <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/solutions/transforming-education-next-generation-guide.html>

Gutiérrez, D. (2011) Desarrollo de competencias mediante métodos didácticos. En Jaik, A. y Barraza, A. (Eds). *Competencias y educación: miradas múltiples de una relación*. México: Red Durango de Investigación Educativa.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Education

- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder (2da ed.)*. Madrid: Ediciones Morata S.L
- Iskandar (2014). *EFL Curriculum Implementation in Primary Schools in South Sulawesi Province in Indonesia* (Doctoral dissertation). Recuperado de [espace- Curtin's Institutional Repository \(https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/1010/228059_Iskandar%202015.pdf?sequence=2\)](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/1010/228059_Iskandar%202015.pdf?sequence=2).
- Jaik, A. y Barraza, A. (2011). *Competencias y educación: Miradas múltiples de una relación*. México: Red Durango de Investigación Educativa.
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, 32 (1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032106>
- Kirkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teacher and Teaching Education*, 24, 1859- 1875. doi:10.1016/j.tate.2008.02.007
- Laurier, J., Mboutsiadis, B., Mondejar, M., Sanchez, E. Y Valdivia, L. (2011). Implementing Language Policy in Japan: Realities and Recommendations. *PeerSpective*, 7, 19- 29. Recuperado de <https://peerspectives.files.wordpress.com/2012/08/implementing-language-policy-in-japan-realities-and-recommendations-joel-laurier-bill-mboutsiadis-micheal-mondejar-edward-sanchez-linamaria-valdivia.pdf>
- Lee, K. (2014). Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea. *IBE Working Papers on Curriculum*, 12, 1-12. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/curriculum_development_KoreaRep_ibewpci_12_eng.pdf
- Leitón, P. (15 de junio del 2016). Costa Rica ocupó segundo lugar en recepción de inversión extranjera directa en el Istmo. *Periódico La Nación en línea*,

Recuperado el 8 de noviembre del 2016 en http://www.nacion.com/economia/indicadores/ied-inversion-cepal_0_1567043329.html

- Li, W. (2012). An eclectic method of college English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), pp. 166-171. DOI: 10.4304/jltr.3.1.166-171
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ra ed.). Oxford: New York
- Lima, M. y Zorrilla, M. (2017). Social Networks and the Building of Learning Communities: An Experimental Study of a Social MOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (1), 40-64. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136087.pdf>
- López, F. (3 de febrero 2005). Continúa inequidad entre educación pública y privada. *Periódico Seminario Universidad*. Recuperado de <http://semanariouniversidad.ucr.cr/pais/contina-inequidad-entre-educacin-pblica-y-privada/>
- López, L. (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. México: SEP.
- Lozano, J. (2013). Educación personalizada: de la teoría a la práctica (tesis de fin de grado). Recuperado de *Repositorio Digital de la UNIR* https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1857/2013_06_07_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias* (1ª ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones
- Marín A., E. (enero-junio, 2012). Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el Siglo XX. *Revista Comunicación*, 21 (1), pp. 4-15.
- Martin, D. J. (2012). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

- Martínez, J. (2006). *Los fundamentos de la teoría de Chomsky: revisión crítica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ta ed). España: Pearson, Addison Wesley.
- Mehrgan, K. (2012). Humanistic Language Teaching: A Critical Look. *Advances in Digital Media*, 1 (4), 184-189. Recuperado de <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/ADMM/article/view/901>
- Meza, J. (2012). *Diseño y desarrollo curricular* (1ª ed). México: Red Tercer Milenio, S.C
- Miao, F., West, M., So, H. y Toh, Y. (2017). *Supporting teachers with mobile technology. Lessons drawn from UNESCO projects in Mexico, Nigeria, Pakistan and Senegal*. Francia: UNESCO
- Ministerio de Educación. (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje: aprendizaje por competencias*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Pública. (2012). *Actualización de los programas de estudio: Bases conceptuales hacia un currículo por competencias*. Panamá: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Educación para una nueva ciudadanía. Transformación Curricular*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de http://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/7-2016_educar_para_una_nueva_ciudadaniafinal.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de Estudios de Inglés: Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles_2ciclo.pdf

- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Política educativa*. Recuperado de <http://mep.go.cr/politica-educativa>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2003). *Habilidades Comunicativas en las lenguas extranjeras*. España: OMAGRAF, S.L.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). Elementos Curriculares. *LOMCE*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/elementos.html>
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje: necesidad de una reformulación de nuestras concepciones sobre educación. *Revista PRELAC*, 3, 50- 63. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151583>
- Molina, Z. (2016). *Fundamentos del Currículo* (2 reimpr de la 1ª ed.). San José, C.R: EUNED
- Montes de Oca Rodríguez, R. (2004). All the Way Up? All the Way Down?: from Cognitive Science to Cognitive Curriculum; What about the Affective Component? *Revista Electrónica "Actualidades Educativas en Educación"*, 4 (1), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v4i1.9051>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO
- Muñoz, M. y Nicaragua, R. (2014). Un acercamiento a la brecha digital en Costa Rica desde el punto de vista del acceso, la conectividad y la alfabetización digital. *E-Ciencias de la Información*, 4 (1), pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.15517/eci.v4i1.12866>

- Nashruddin, W. (2015). Teaching English as foreign language at Madrasah Ibtidaiyyah: Facts and challenges. *Dinamika Ilmu*, 15 (1), 67- 84. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121917.pdf>
- Navarro, D. y Piñeiro, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Patria Grande Revista Centroamericana de Educación*, 1 (1), pp 1-14.
- Nelsen, J., Lott, L. y Glen, S. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase* (1ª ed.). México: Editorial Rondine, S.C.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales* (1ª ed.). México: PAIDÓS
- Nogueira, E. (2015). Curriculum design and language learning: An analysis of English textbooks in Brazil. *Tesis de graduación inédita: Andrews University* Recuperado de <http://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=dissertations>
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019: competencias para un futuro mejor*. España: Fundación Santillana. DOI: <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Ordóñez, C. (2011). Education for Bilingualism: Connecting Spanish and English from the Curriculum, into the Classroom, and Beyond. *Profile*, 13 (2), pp. 147-161. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/docview/1677626568?accountid=28692>

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). 2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Ortiz, A. (2005). *Factores que inciden en el logro educativo*. Barranquilla, Colombia: Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos (CEPEDID).
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: philosophy as a science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1 (2), pp. 101-110. DOI: [DOI: 10.18562/IJEE.2015.0009](https://doi.org/10.18562/IJEE.2015.0009)
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.) United States of America: Sage Publications, Inc.
- Perera-Cumerma, L., y Veciana-Pita, M. (2013). Las TIC como instrumento de mediación pedagógica y las competencias profesionales de los profesores. *VARONA*, (56), 15-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908004>
- Pérez, Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno, J., Pérez, Á., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F., y Álvarez, J. (Eds.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102) Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Perochena, P., Matilde, G. y Calderero, J. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26 (50), pp. 162-181. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.009>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. España: Narcea, S.A de Ediciones.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. y Taubman, P. (1995). Understanding curriculum as phenomenological text. *Counterpoints*, 17, pp. 404-449. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42974924>

- Navarro, D. y Piñeiro, M. (2011). Fortalezas y limitaciones con relación a los métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas públicas: un estudio de casos. *InterSedes*, 12 (23), 116-132. DOI 10.15517/ISUCR.V12I23.980
- Pop, A. y Sim, M. (2013). Benefits of English language learning - language proficiency certificates - a prerequisite for the business graduate. *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences*, 12 (2), 167-176. Recuperado de <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2013/2nd-issue-december-2013.pdf>
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo* (3ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana
- Praveen, C. (2013). The eclectic method- theory and its application to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (6), 1-4. Recuperado de <http://www.ijsrp.org/research-paper-0613/ijsrp-p1844.pdf>
- Prieto, C. (2014). *Cinco mil años de palabras* (1ª ed electrónica). México, D.F; Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visorepub/43478>
- Procuraduría General de la Republica. (9 de febrero de 1995). Reglamento Sobre Centros Docentes Privados. *Sistema Costarricense de Información Jurídica*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=21618&nValor3=70818&strTipM=TC
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación* (1ª ed.) San José, Costa Rica: Servicios Gráficos.
- Quesada, A. (2013). Cyberl@bkids: a technology- enhanced language learning resource for primary school children in Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades*

Investigativas en Educación”, 13 (1), pp. 1-25.

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11713>

Quintero, J., Munévar, R. y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3 (1), pp. 123- 142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603008>

Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=YErIG2H>

Richards, J. y Rodgers, T. (2016). *Approaches and methods in language teaching* (3^a ed.). Cambridge University Press: United States of America

Richards, J y Burns, A (Eds.). (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (1^a ed.). United States of America: Cambridge University Press

Rivas, L. A. (2015). Capítulo 6 La definición de variables o categorías de análisis. En Rivas, L. A. *¿Cómo se hace una tesis?* (pp. 107-118). DOI: 10.13140/RG.2.1.3446.6644

Rizzi, C. (2017). Curriculum and assessment: strategies and resources to activate learning. In *Transforming education for the next generation: A practical guide to learning and teaching with technology*. U.S: Intel Corporation. Recuperado de: <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/solutions/transforming-education-next-generation-guide.html>

Rojas, A. (2015). *Planeamiento didáctico* (1ra ed.). San José, C.R: EUNED

Román, I. (24 enero 2018) ¿Por qué no logramos mejores aprendizajes y mayor logro educativo de nuestros estudiantes? *Programa Estado de la Nación*. Recuperado

- de <https://www.blog.estadonacion.or.cr/index.php/17-por-que-no-logramos-mejores-aprendizajes-y-mayor-logro-educativo-de-nuestros-estudiantes>
- Rossi, J. (2014). *Inversión Extranjera Directa en Costa Rica: evolución y retos*. CINDE. Recuperado de <http://ecoanalisis.org/wp-content/uploads/2011/08/Sr.-Jose-Rossi-CINDE.pdf>
- Ruiz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Saevi T. (2017) Phenomenology in Education. En: Peters M.A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapur: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Samia, A. (2015). The Importance of Teaching English as a Foreign Language. *ESLarticle.com*. Recuperado de <http://eslarticle.com/pub/teaching-english-as-a-foreign-language-tefl/115684-The-Importance-of-Teaching-English-As-a-Foreign-Language.html>
- Sánchez, V. (2010). Estudio indicadores de la gestión educativa institucional en colegios de secundaria, que permiten valorar la situación en torno a su cultura organizacional y su relación con una gestión de calidad. *Tercer informe Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Sandoval, C. (2000). Módulo de Investigación Cualitativa. *Revista Electrónica La sociología en sus escenarios*, 4, pp. 1-313. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>
- Seas, J. (2016). *Didáctica general I* (1ra ed.). San José, C.R: EUNED

- Sequeira, A. (2009). Fundamentos filosóficos y psicológicos de la planificación curricular. *Revista Educación*, 18 (2), pp. 41-47. DOI [10.15517/revedu.v18i2.12678](https://doi.org/10.15517/revedu.v18i2.12678)
- Sharma, H. y Gupta, P. (2016). Constructivist approach for teaching English: Making sense of paradigm shift from the traditional approach. *International Journal of Science and Research*, 5 (10), pp. 788-792. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322819363_Constructivist_Approach_f_or_Teaching_English_Making_Sense_of_Paradigm_Shift_from_the_Traditional_Approach
- Shawer, S. (2010). Communicative-based curriculum innovations between theory and practice: implications for EFL curriculum development and student cognitive and affective change. *The Curriculum Journal*, 21 (3), pp. 333-359. DOI: 10.1080/09585176.2010.506802
- Singleton, D. y Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. England: Cromwell Press Ltd.
- Solano, O. (2010). Las bitácoras electrónicas, o blogs, y su utilización para el desarrollo de la competencia comunicativa: síntesis de una experiencia de formación de docentes de educación primaria. *Actualidades investigativas en educación*, 10 (2), pp. 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717910027.pdf>
- Steele, J.L., Lewis, M. W., Santibañez, L., Faxon-Mills, S., Rudnick, M., Stecher, B.M., y Hamilton, L.S. (2014). *Competency-based education in three pilot programs. Examining implementations and outcomes*. California, The United States of America: RAND Corporation.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5ª re-ed). Madrid: Ediciones Morata, S.A.

- Strauss, A. Y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed.) Colombia: Sage Publications Inc.
- Sulaiman, S., Sulaiman, T. Y Abdul Rahim, S. S. (2017). Teachers' Perceptions of the Standard-based English Language Curriculum in Malaysian Primary Schools. *International Journal of Instruction*, 10 (3), 195-208. Recuperado de <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10313a>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y pedagogía*. Venezuela: UNESCO
- UNESCO. (2017). *Enfoque por competencias*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J., y Cháves-Vescance, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javariana
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniera
- Vargas, I. (2009). *Papel del director institucional en los procesos de gestión curricular y pedagógica. Módulo de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Red de revistas científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*, 33(1). 155-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje autentico*. Organización para el Fomento del Desarrollo para el Puerto Rico; Pensamiento, Inc.
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas: el ámbito común o de tutoría. *Aula de innovación educativa*, 180, p. 20-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925253>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Editorial GRAÓ.

Anexo 1

Consentimiento informado a docentes y administrativos



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Sistema de Estudios de
Posgrados

**FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY
N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL
“REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**Módulo educacional en tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de
competencias lingüísticas en inglés para sexto grado de primaria del Colegio Bilingüe San
Agustín**

Código (o número) de proyecto: Trabajo final de graduación en Maestría del Planificación
Curricular Módulo educacional en tecnologías de la información y comunicación para el
desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado de primaria del Colegio
Bilingüe San Agustín

Nombre de el/la investigador/a principal: Sully Solórzano Naranjo

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona _____

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Elaborar un módulo educacional de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de competencias lingüísticas, tales como el habla y la escucha en inglés, para sexto grado en el Colegio Bilingüe San Agustín. La persona a cargo de realizar este estudio es Sully Solórzano Naranjo, docente de la institución y estudiante de la Maestría en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica. El motivo para realizar este estudio es proporcionar una propuesta curricular que contenga los cambios empleados en la institución e integre las nuevas tendencias en tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dicho documento consiste en un módulo, el cual estará disponible para la institución una vez finalizado el estudio. La información que se espera obtener es sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la asignatura de “Conversation”, sus estrategias y evaluación y la integración de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de habilidades lingüísticas, como parte del

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

proceso educativo. El estudio se realizará en cuatro meses, del cual se realizarán entrevista y grupos focales.

- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Su participación en este proyecto es como participante-entrevistado. Se le realizarán distintas preguntas correspondientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de “Conversation”. Se espera que conteste cada pregunta de manera clara, amplia y honesta. Toda información facilitada será estrictamente confidencial y para utilidad únicamente de este estudio. Al aceptar formar parte de este trabajo de final de graduación, usted se compromete a reunirse con la investigadora para responder las preguntas que se le formulen. Las entrevistas se realizarán dentro de la institución en los momentos que usted disponga de tiempo para ser entrevistado. Se planea realizar tres entrevistas con una duración de 30 minutos aproximadamente. Se trabajará con una guía de preguntas previamente diseñada las cuales son una guía; por lo tanto, pueden surgir otras en el transcurso de la entrevista. Cada entrevista se grabará con el fin de estudiar a profundidad la información proporcionada. Las grabaciones son exclusivas para este estudio y serán destruidas una vez se concluya con el trabajo.

C. RIESGOS:

1. La participación en este estudio puede significar cierto riesgo o molestia para usted por lo siguiente: ansiedad o incomodidad al brindar su respuesta o por confusión con la temática.
2. Si sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos a que será sometido para la realización de este estudio, la investigadora realizará una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

D. BENEFICIOS:

1. Como resultado de su participación en este estudio, el beneficio que obtendrá será contar con un documento curricular actualizado y de referencia con la visión institucional sobre el desarrollo de competencias lingüísticas en el área de inglés. Dicho documento podrá ser utilizado como guía para la planificación de sus lecciones y como referencia sobre la implementación de distintas estrategias a través de las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de competencias de habla y escucha en inglés.
2. Una vez concluida el estudio, se realizará una presentación a los docentes del departamento de inglés del Colegio Bilingüe San Agustín sobre los resultados obtenidos y el producto final para su comprensión e implementación.

Firma de sujeto participante: _____
 Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
 Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

E. VOLUNTARIEDAD

Su participación en esta investigación es voluntaria y puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en actividades como conversatorios, conferencias, simposios, revistas científicas u otros. Para lo cual se garantizará la confidencialidad de las personas que facilitaron la información.

G. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber conversado con la investigadora, la profesora Sully Solórzano Naranjo y ella debe contestar satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Sully Solórzano Naranjo al teléfono celular 88595092 en el horario de 2 p.m a 5 p.m los días viernes o contactarla a su correo electrónico zusona@gmail.com. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Versión junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

Anexo 2

Asentimiento informado a estudiantes



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Sistema de Estudios de
Posgrados

FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO
(participantes mayores de 12 y menores de 18 años) **BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

Módulo educacional en tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado de primaria del Colegio Bilingüe San Agustín

Código de proyecto: Trabajo Final de graduación de la Maestría de Planificación Curricular: Módulo educacional en tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado de primaria del Colegio Bilingüe San Agustín
Nombre de el/la Investigador(a) Principal: Sully Solórzano Naranjo.

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico: _____

Contacto a través de otra persona: _____

Hola, mi nombre es Sully Solórzano Naranjo, soy estudiante de la Universidad de Costa Rica de la maestría de Planificación Curricular y estoy realizando un estudio sobre propuestas curriculares en el área de inglés.

Quiero hablar con usted para hacerle unas preguntas sobre:

- Actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases de “Conversation”.
- Implementación de tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza y aprendizaje de inglés.

Cuando nos reunamos, también van a estar presentes otros compañeros de su generación de sexto grado.

Le informo que grabaré o filmaré las sesiones de entrevista grupal, pero luego cuando termine mi trabajo me encargaré de destruir la grabación.

Al reunirse conmigo haríamos lo siguiente: usted responderá con honestidad las preguntas realizadas y respetará los aportes que sus compañeros realicen. Se mantendrá total

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

confidencialidad de las respuestas dadas por su persona y por los demás participantes de las entrevistas. Nos reuniríamos en un aula del Colegio Bilingüe San Agustín en una sesión aproximadamente de una hora. De ser necesario, se solicitará otras sesiones más de entrevista grupal.

Le garantizo que toda la información que me dé, sólo yo, Sully Solórzano Naranjo la conoceré.

Debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio

() Sí () No

Si aceptas participar, contestarás por tu propia voluntad las preguntas que te haga.

Si necesitas más información sobre este estudio, puede obtenerla llamando a Sully Solórzano Naranjo al número de teléfono 88595092 en el horario de atención de lunes a viernes de 4 pm a 5 pm. Puede también hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

Nombre de la persona participante

firma

fecha

Nombre del Testigo

cédula y firma

fecha

Nombre del investigador(a)

cédula y firma

fecha

Versión Agosto 2017

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

Anexo 3

Instrumento de evaluación de expertos con respecto a los instrumentos

Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría Profesional en Planificación Curricular



Instrumento de Evaluación de expertos para la entrevista relacionada con el desarrollo y aplicación del currículo de inglés del Colegio Bilingüe San Agustín

Fecha: _____

Hora: _____

Nombre del experto: _____

Grado académico: _____

Lugar donde labora: _____

Años de experiencia laboral en enseñanza del inglés: _____

Introducción:

El siguiente instrumento de evaluación está dirigido a expertos en la enseñanza del inglés. El propósito de este instrumento es evaluar la guía de entrevista a docentes y administrativos, y la guía de discusión del grupo focal a estudiantes diseñados para el estudio “Módulo educacional en tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para sexto grado de primaria del Colegio Bilingüe San Agustín” como parte del trabajo final de graduación de la carrera de Maestría en Planificación Curricular. Los datos recolectados serán utilizados para mejorar ambos instrumentos previos a su aplicación.

Se le solicita de manera respetuosa que conteste individualmente a las interrogantes de acuerdo a su experticia y conocimientos respecto al tema. Escriba la opción que mejor representa el criterio brindado. Realizar comentarios de ser necesarios con respecto a sugerencias, palabras a modificar, o reformulación de preguntas relacionadas con el criterio e instrumentos de investigación. La información brindada es anónima y bajo ningún motivo se darán a conocer las respuestas en forma individual. De antemano le agradezco su colaboración.

Hoja de cotejo de “Guía de entrevista a docentes y administrativos”:

Criterio	Sí No	Comentario o sugerencias
<p>¿Las preguntas 1, 2 y 3 corresponden a la subcategoría de currículo oficial?</p> <p>Entiéndase currículo oficial como “Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados”</p>		

(Posner, 2004, p. 13)		
<p>¿Las preguntas 4, 5 y 6 corresponden a la subcategoría de unidades didácticas?</p> <p>Entiéndase unidades didácticas como “Las unidades pueden ser pequeñas partes de un programa de estudio y el tamaño depende del tiempo para el que se construyan... La unidad debe tener un inicio, un desarrollo y una conclusión.” (Rojas, 2015, p. 253)</p>		
<p>¿La pregunta 7 corresponde a la subcategoría de perfil de salida?</p> <p>Entiéndase perfil de salida como “el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación” (UNESCO, 2017).</p>		
<p>¿Las preguntas 8 y 13 corresponden a la subcategoría de método ecléctico?</p> <p>Método ecléctico o no restrictivo se entiende como: Enfoque utilizado en el aprendizaje de idiomas debido a que integra diferentes métodos de acuerdo a las circunstancias. No tiene una definición propia, sino que se ajusta a la situación y al estudiante. Es muy flexible en su implementación y los profesores pueden integrar los mejores puntos de otros métodos para ajustarlos a la diversidad de estudiantes y los distintos niveles de inteligencias. (Hernández, 2000).</p>		
<p>¿Las preguntas 9 y 10 corresponden a la subcategoría de tecnologías de la información y comunicación?</p> <p>Las tecnologías de la información y comunicación son “dispositivos o instrumentos, métodos y técnicas para el logro, el tratamiento, el almacenamiento y la transmisión de información” (Seas, 2016, p. 290).</p>		
<p>¿Las preguntas 11, 12, y 13 corresponden a la subcategoría de habilidad del habla?</p> <p>La habilidad del habla se entiende como: El hablar conlleva una manifestación interna de pensamientos que se expresan por medio de la actividad lingüística, los cuales pueden ser hechos cotidianos o íntimos. Martínez (2006)</p>		
<p>¿Las preguntas 11, 12, y 13 corresponden a la subcategoría de habilidad de escucha?</p>		



La habilidad de escucha se comprende como: El escuchar implica que un sujeto actúa como receptor de escucha y procesa los registros del habla producidos por uno o más hablantes. (Council of Europe, 2000)		
¿Las preguntas son claras?		
¿Las preguntas ayudan a responder al objetivo general: elaborar un módulo educacional de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés?		

Hoja de cotejo de “Guía de discusión del grupo focal de estudiantes”:

Criterio	Sí No	Comentario o sugerencias
¿Las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7 contribuyen a construir las unidades didácticas empleadas en la asignatura de “Conversation”?		
¿Las preguntas 1, 3, 4, y 5 corresponden a la subcategoría de método ecléctico?		
¿Las preguntas 2, 3, 4, y 5 colaboran a revelar información referente a las tecnologías de la información y comunicación?		
¿Las preguntas 1, 6 y 7 corresponden a la subcategoría de habilidad del habla?		



¿Las preguntas 1, 6 y 7 corresponden a la categoría de habilidad de escucha?		
¿Las preguntas 1, 6, y 7 corresponden a la subcategoría de perfil de salida?		
¿Las preguntas son claras?		
¿Las preguntas resultan apropiadas para estudiantes de sexto grado de una institución bilingüe?		
¿Las preguntas ayudan a responder al objetivo general: elaborar un módulo educacional de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés?		

Anexo 4

Guía de entrevista semiestructurada, para docentes y administrativos



Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría Profesional en Planificación Curricular

Guía de entrevista Desarrollo y aplicación del currículo de inglés del Colegio Bilingüe San Agustín

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar (sitio específico):

Entrevistador: Sully Solórzano Naranjo

Entrevistado:

Nombre:

Edad:

Género: _____

Puesto: _____

Departamento: _____

Introducción:

La siguiente entrevista está dirigida a los docentes del Colegio Bilingüe San Agustín. El propósito de este instrumento es recolectar información referente al desarrollo y aplicación del currículo institucional en el área del inglés. Los datos recolectados, serán utilizados en un trabajo final de graduación para optar por el grado de Magister Profesional en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica. Los participantes fueron seleccionados como personas claves en el desarrollo y aplicación del currículo de inglés en el Colegio Bilingüe San Agustín, pues son docentes que imparten la asignatura de “Conversation”.

Respetuosamente se le solicita conteste de manera individual a las interrogantes, de acuerdo con su experiencia y conocimiento respecto al tema. Los datos serán recolectados y utilizados de forma general y bajo ningún motivo se darán a conocer respuestas en forma individual. La siguiente entrevista es anónima, por lo que se busca el respeto a la confidencialidad de los informantes. De antemano le agradezco su colaboración.

Características de la entrevista:

Es confidencial e individual, tipo conversatorio, con una duración aproximada de 30 minutos.

Preguntas:

1. En las clases de la asignatura de “Conversation” ¿Qué características son particulares sobre la asignatura, con respecto a actividades y elementos, que se esperan del docente y estudiantes?
2. ¿Qué filosofía se emplea para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura Conversation?
 - Constructivista
 - Humanista
 - Racionalismo
 - Sociocrítico
 - Socio emocional
3. ¿Cuál es el objetivo principal de la asignatura de “Conversation” dentro del área de inglés?
4. ¿De qué manera se organizan las clases de “Conversation” en el currículo oficial: unidades, módulo u otro?
5. ¿Qué características presentan (las unidades, módulo u otro mencionado en la pregunta anterior)?
6. ¿De qué manera se establece trabajar con esas unidades o módulos?
 - Libros
 - Planes
 - Programas
 - Guías
 - Reuniones
 - Circulares
 - Otros
7. ¿Al concluir el proceso educativo en la asignatura de “Conversation”, cuáles destrezas lingüísticas se pretenden el estudiante desarrolle?
8. ¿Cuáles métodos, estrategias o técnicas utiliza para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de “Conversation”? ¿Porqué?
9. ¿Utiliza alguna estrategia didáctica que integre las tecnologías de información y comunicación?
10. ¿Cómo aplica las tecnologías de información y comunicación para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje?
11. ¿Cuál es el nivel de inglés de los estudiantes de sexto grado del Colegio Bilingüe San Agustín con respecto a la destreza del habla y escucha de acuerdo con el Marco Común Europeo? (A1, A2, B1, B2, C1, C2)



12. ¿Cuáles actividades puede realizar el estudiante en su vida cotidiana, utilizando el idioma inglés?
13. ¿Cómo se integran estas habilidades de la vida cotidiana en el desarrollo de la lección de “Conversation”?

Observaciones:

Dé las gracias e insista en la confidencialidad y la posibilidad de participaciones futuras.

Anexo 5

Guía de discusión de grupo focal de estudiantes



Guía de Discusión del Grupo Focal de estudiantes

Gracias por estar de acuerdo en participar en este grupo focal. Estoy muy interesada en escuchar su valiosa opinión acerca de nuevas actividades en tecnologías de la información y comunicación para las clases de “Conversation”.

- El propósito de este estudio es ver cómo los estudiantes perciben el desarrollo de las clases de “Conversation” y la implementación de tecnologías de la información y comunicación como parte de las actividades. Yo espero aprender de sus opiniones para mejorar las actividades y propuestas de enseñanza y aprendizaje para las clases de “Conversation”.
- La información que ustedes brinden es completamente confidencial y absolutamente nada de lo que se diga en este grupo focal será relacionado a su nombre.
- Me gustaría grabar la entrevista grupal para estar segura de captar sus ideas, opiniones y pensamientos durante la discusión de las preguntas. Ningún nombre se utilizará en el estudio o publicaciones relacionadas a este. Además, las grabaciones serán destruidas tan pronto sean transcritas.
- Ustedes tienen la libertad de negarse a contestar cualquier pregunta o a discontinuar la participación del grupo focal en cualquier momento.
- Sé lo importante que resulta que esta información sea privada y confidencial. Solicito muy amablemente que se respete la confidencialidad de todos los participantes de este grupo focal.
- Si ustedes tienen cualquier pregunta en este momento o después de la entrevista grupal, siempre puede contactar a la teacher Sully por medio de WOOTIT o a su número de teléfono.

Introducción:

1. Bienvenida

La investigadora se presenta y pasa el formulario de Asistencia para que sea firmado por los participantes. El formulario de asistencia



contiene un par de preguntas demográficas tales como edad, género, años de estudio en el Colegio Bilingüe San Agustín.

2. Explicación del proceso

La investigadora explica el proceso de una entrevista grupal.

- La investigadora aprende de ustedes (ya sea positivo o negativo)
- La idea no es lograr un acuerdo de opiniones, sino recolectar información.

Logística

- El grupo focal durará una hora como máximo de tiempo.
- Siéntanse libre de moverse alrededor.
- En una mesa hay una merienda de la cual pueden comer.

3. Reglas

El grupo decide algunas reglas para llevar a cabo durante la entrevista grupal. Además, también se incluyen las siguientes.

- Todos participan.
- La información brindada en la entrevista grupal es confidencial.
- Concentrarse en el grupo y colaborar con la concentración de los demás.
- Hable con calma y naturalidad. Es un momento para compartir y disfrutar.

4. Se enciende la grabadora.

5. Preguntar al grupo si hay alguna pregunta ante de comenzar con la entrevista grupal.

Comienza la entrevista. Asegurarse de dar tiempo a las personas de pensar antes de contestar y no avanzar demasiado rápido, Cuando la información es muy repetitiva, avanzar con la siguiente pregunta.

Preguntas:

1. Describan las clases de inglés: tipo de actividades, temas, tipos de proyectos, materiales que se utilizan.



2. ¿Qué tecnología de la información y comunicación se utiliza en las clases de “Conversation” de la institución? ¿les gusta utilizar canciones, videos, internet, ...?
3. ¿Cómo se utiliza la tecnología en las clases de “Conversation”?
4. ¿Qué tipo de actividades se realizan con el uso de la tecnología?
5. ¿Qué tipo de actividades desearían se incluyeran con la tecnología para aprender y estudiar inglés?
6. ¿Qué desean aprender en clases de “Conversation”?
7. ¿Qué actividades de su vida cotidiana has realizado o consideras puedes realizar en el idioma inglés?
8. ¿Uds. piensan que lo que aprenden en inglés le ha funcionado para actuar en diferentes situaciones, para la vida? ¿Si vas a restaurante en inglés, podrían hacer un pedido...? ¿Se han practicado esas situaciones en el aula? ¿Se realizan alguna actividad simulando esa actividad?
9. ¿Cuándo realizan los “listenings”, que tan fácil es o qué tan difícil? ¿Qué temas creen pueden escuchar y entender en el idioma inglés?

Con esto concluye nuestro grupo focal. Gracias por participar y compartir sus ideas conmigo.

Materiales:

- Hoja de Asistencia
- Lapiceros
- Guía de discusión para investigadora
- Computadora o celular para grabar sesión.
- Cuaderno para tomar nota
- Refrescos y galletas.

Anexo 6

Guía de discusión de grupo focal de docentes



Guía de Discusión del Grupo Focal de docentes

Gracias por estar de acuerdo en participar en este grupo focal. Estoy muy interesada en escuchar su valiosa opinión acerca de nuevas actividades en tecnologías de la información y comunicación para las clases de “Conversation”.

- El propósito de este estudio es ver cómo se desarrollan de las clases de “Conversation” y la implementación de tecnologías de la información y comunicación como parte de las actividades. Yo espero aprender de sus opiniones para mejorar las actividades y propuestas de enseñanza y aprendizaje para las clases de “Conversation”.
- La información que ustedes brinden es completamente confidencial y absolutamente nada de lo que se diga en este grupo focal será relacionado a su nombre.
- Me gustaría grabar la entrevista grupal para estar segura de captar sus ideas, opiniones y pensamientos durante la discusión de las preguntas. Ningún nombre se utilizará en el estudio o publicaciones relacionadas a este. Además, las grabaciones serán destruidas tan pronto sean transcritas.
- Ustedes tienen la libertad de negarse a contestar cualquier pregunta o a discontinuar la participación del grupo focal en cualquier momento.
- Sé lo importante que resulta que esta información sea privada y confidencial. Solicito muy amablemente en que se respete la confidencialidad de todos los participantes de este grupo focal.
- Si ustedes tienen cualquier pregunta en este momento o después de la entrevista grupal, siempre puede contactar a la teacher Sully por medio de WOOTIT o a su número de teléfono.

Introducción:

1. Bienvenida

La investigadora se presenta y pasa el formulario de Asistencia para que sea firmado por los participantes. El formulario de asistencia contiene preguntas demográficas tales como edad, género, grado



académico, años de laborados en el Colegio Bilingüe San Agustín, grado de trabajo con las clases de Conversation.

2. Explicación del proceso

La investigadora explica el proceso de una entrevista grupal.

- La investigadora aprende de ustedes (ya sea positivo o negativo)
- La idea no es lograr un acuerdo de opiniones, sino recolectar información.

Logística

- El grupo focal durará una hora como máximo de tiempo.
- Siéntanse libre de moverse alrededor.
- En una mesa hay una merienda de la cual pueden comer.

3. Reglas

El grupo decide algunas reglas para llevar a cabo durante la entrevista grupal. Además, también se incluyen las siguientes.

- Todos participan.
- La información brindada en la entrevista grupal es confidencial.
- Concentrarse en el grupo y colaborar con la concentración de los demás.
- Hable con calma y naturalidad. Es un momento para compartir y disfrutar.

4. Se enciende la grabadora.

5. Preguntar al grupo si hay alguna pregunta ante de comenzar con la entrevista grupal.

Comienza la entrevista. Asegurarse de dar tiempo a las personas de pensar antes de contestar y no avanzar demasiado rápido. Cuando la información es muy repetitiva, avanzar con la siguiente pregunta.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son características de Conversation? ¿Como definirían la asignatura?



2. Describan las clases de inglés: tipo de actividades, temas, tipos de proyectos, materiales que se utilizan.
3. ¿Consideran las actividades se basan en la construcción de conocimiento y habilidades? ¿Es constructivista?
4. ¿Qué tecnología de la información y comunicación se utiliza en las clases de “Conversation” de la institución?
5. ¿Cómo se utiliza la tecnología en las clases de “Conversation”?
6. ¿Qué tipo de actividades se realizan con el uso de la tecnología? ¿les gusta utilizar canciones, videos, internet, ...?
7. ¿Qué tipo de actividades desearían se incluyeran con la tecnología para aprender y estudiar inglés?
8. ¿Consideran que lo que aprenden en inglés los estudiantes les ha funcionado para actuar en diferentes situaciones, para la vida? ¿Si vas a restaurante en inglés, podrían hacer un pedido...? ¿Se han practicado esas situaciones en el aula? ¿Se realizan alguna actividad simulando esa actividad?
9. ¿Qué actividades de la vida cotidiana pueden realizar los estudiantes en el idioma inglés? ¿Cuál es el perfil de salida de inglés de los estudiantes de sexto grado?
10. Existe algo que deseen se incluya o mejore en las clases de Conversation. Alguna necesidad

Con esto concluye nuestro grupo focal. Gracias por participar y compartir sus ideas conmigo.

Materiales:

- Hoja de Asistencia
- Lapiceros
- Guía de discusión para investigadora
- Computadora o celular para grabar sesión.
- Cuaderno para tomar nota
- Refrescos y galletas.

Anexo 7

Bandas de acuerdo con el Marco Común Europeo

A continuación, se presentan tablas elaboradas por el Marco Común Europeo de Referencia a Lenguas (Council of Europe, 2001), en los cuales aparece en la primera columna el nivel del idioma, considerando el A1 como el más básico y el C2 el más avanzado. En la segunda columna se muestra la actividad que la persona puede desarrollar de acuerdo con cada nivel. Se incluyen únicamente las relaciones con las competencias lingüísticas de habla y escucha que se emplearon para el desarrollo de la propuesta “Módulo educacional en tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés para estudiantes de sexto grado de primaria en el Colegio Bilingüe San Agustín”.

Expresión oral

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS	
C2	Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.
C1	Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
A1	Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.

MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo, en un debate)	
C2	No hay descriptor disponible.
C1	No hay descriptor disponible.
B2	Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

DECLARACIONES PÚBLICAS	
C2	No hay descriptor disponible.
C1	Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.
B2	Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.
A2	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Los descriptores de esta subescala no han sido comprobados empíricamente.

HABLAR EN PÚBLICO	
C2	Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

HABLAR EN PÚBLICO (<i>continuación</i>)	
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.
A1	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.

Nota: Los descriptores de esta subescala se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

(todas las tablas anteriormente presentadas fueron tomadas de Council of Europe, 2001,

p. 62- 64)

Comprensión auditiva

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
B2	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
B1	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A2	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS	
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.
	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES	
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.
	Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	
C2	Como C1.
C1	Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc. Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO	
C2	Como C1.
C1	Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

(todas las tablas anteriormente presentadas fueron tomadas de Council of Europe, 2001,

p. 69- 70)

