AVA como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Competencia Lectora de la Asignatura de Inglés en el Sexto Grado

Giovanni Antonio Leal Maldonado

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

Bogotá

2023

AVA como Estrategia Pedagógica que Permita Fortalecer la Competencia Lectora de la Asignatura de Inglés en el Sexto Grado

Giovanni Antonio Leal Maldonado

Director:

PhD. Pablo Alexander Munévar García

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

Bogotá

2023

Página de Aceptación

_____

PhD. Pablo Alexander Munévar García

Director Trabajo de Grado

_____ _____

Jurado

Bogotá

2023

Dedicatoria

A mi esposa Raiza quien ha estado en este arduo pero gratificante camino, quien me ha acompañado en todos los momentos que necesite para hacerme consciente de lo que soy capaz.

A mi hijo Juan Pablo, quien me motiva y me enseña con su vida desde que llego a este mundo a encontrarme como guía y padre, decirle que este triunfo también es de él.

A mi madre Yolanda, que con su gran ejemplo he podio entender que esta vida es de retos al saber que cada uno de ellos es superado por la capacidad individual y por el apego espiritual, principalmente por la insignia de nuestra fe católica.

A mi padre que sigues guiándome desde arriba, dándome tantas enseñanzas que reposan en el silencio y los recuerdos… como te extraño padre.

A mi nonita mimi quien me acompaño a mi grado como licenciado en su mismo cumpleaños y sus aplausos los vi desde lejos con el orgullo de su cara tierna.

A mi Dios y mi virgencita del Carmen, patrona de mi familia, que nunca nos ha dejado solos en ningún momento.

A mi familia que, con su apoyo, renuevan mi felicidad instantáneamente y me dan ese motor de vida para seguir luchando.

Agradecimientos

Quiero empezar estos agradecimientos a ese ser que conoce cada uno de mis anhelos y sueños, que me da esa paz interior cuando todo fluye y no fluye. Que me levanta cuando caigo y me abraza cuando lo necesito. A ti Dios como mi primer padre, que en tus manos celebres conmigo este logro y en un futuro muchos más.

Quiero agradecer a esta universidad que me ha enseñado a ser mejor estudiante y persona, a valorar cada uno de los esfuerzos y que de alguna forma me ha direccionado a llegar a ese ser que puede contribuir con una nueva sociedad que aporte y genere desarrollo.

También quiero agradecer a mi asesor de proyecto de grado, el doctor Pablo Munévar quien ha estado ahí siempre brindándome sus conocimientos y apoyándome cuando lo he pedido.

Asimismo, me gustaría agradecer la entrega incondicional de mi esposa Raiza, mi hijo Juan Pablo, mi madre Yolanda, mi padre Antonio y mi nona Mimí, quienes lo hacen desde el cielo y toda mi familia que me acompaña y han puesto un antes y un después a lo largo de mi investigación, y han sido mi apoyo para superar obstáculos de todas magnitudes, brindándome aliento constante para perseverar en todo momento.

El trayecto hacia la realización de mi proyecto de tesis habría sido considerablemente más complejo y lleno de giros, de no haber contado con el respaldo y estímulo brindado por las personas mencionadas. Es un verdadero honor haber tenido a todos ustedes a mi lado.

Resumen

La presente tesis de grado propone la implementación de un AVA, tiene como objetivo principal el diseño, implementación y evaluación del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como parte de una estrategia pedagógica orientada a potenciar las habilidades de comprensión lectora en la materia de inglés, específicamente para los estudiantes del sexto grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio en la ciudad de Cúcuta. El enfoque metodológico utilizado fue descriptivo - cuasiexperimental con enfoque mixto, y se recolectaron datos con una prueba y una post-prueba estándar.

Como parte de una estrategia pedagógica orientada a potenciar las habilidades de comprensión lectora en la materia de inglés, específicamente para los estudiantes del sexto grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio en la ciudad de Cúcuta

En términos generales, el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como estrategia pedagógica ha demostrado ser una herramienta valiosa y altamente efectiva para reforzar las capacidades de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de sexto grado. Mediante un diseño cuidadosamente estructurado, la implementación de recursos interactivos y un apoyo docente apropiado, se ha logrado establecer un entorno de aprendizaje que fomenta la autonomía y la colaboración, además de potenciar la habilidad lectora y el desarrollo de competencias en el idioma inglés para el nivel A1 del MCER.

Palabras clave: Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)**,** competencia lectora en inglés, estrategia pedagógica, Google Classroom.

Abstract

This degree thesis proposes the implementation of a VLE, whose main objective is the design, implementation and evaluation of the Virtual Learning Environment (VLE) as part of a pedagogical strategy aimed at enhancing reading comprehension skills in the subject of English, specifically for the sixth-grade students of the National Technical Institute of Commerce in the city of Cúcuta. The methodological approach used was descriptive - quasi-experimental with a mixed approach, and data was collected with a test and a standard post-test.

As part of a pedagogical strategy aimed at enhancing reading comprehension skills in the subject of English, specifically for sixth grade students of the National Technical Institute of Commerce in the city of Cucuta

In general terms, the Virtual Learning Environment (VLE) as a pedagogical strategy has proven to be a valuable and highly effective tool to reinforce the reading comprehension skills in English of sixth grade students. Through a carefully structured design, the implementation of interactive resources and appropriate teaching support, it has been possible to establish a learning environment that fosters autonomy and collaboration, as well as enhancing reading skills and the development of English language skills for the student. CEFR level A1.

Keywords: Virtual Learning Environment (VLE), English reading competence, pedagogical strategy, Google Classroom.

Tabla de contenido

Introducción 17

Justificación del Problema 19

Objetivos 30

Objetivo general 30

Objetivos específicos 30

Marco Referencial 31

Enfoques de Aprendizaje y Estrategias Pedagógicas 31

El Aprendizaje Significativo 31

El Enfoque Histórico-Cultural 32

Desarrollo Cognitivo por Descubrimiento 33

Aprendizaje Multimedia 33

Bloque 1. Principios para Reducir el Procesamiento Superfluo en Multimedia 34

Principio de Coherencia. 34

Principio de Señalización 34

Principio de edundancia. 34

Principio de Contigüidad. 34

Bloque 2. Principios para Gestionar el Procesamiento Esencial en el Aprendizaje Multimedia 34

Principio de Segmentación. 35

Principio de Preentrenamiento. 35

Principio de Modalidad. 35

Bloque 3. Principios para Fomentar el Procesamiento Generativo en el Aprendizaje Multimedia 35

Principio de Personalización. 35

Principio de Voz. 35

Principio de Imagen. 36

Principio de Encarnación. 36

Principio de Inmersión. 36

Principio de Actividad Generativa. 36

Aprendizaje Visible y el Feedback 36

La Comprensión Lectora de la Lengua Inglesa 38

Los AVA como Herramienta de Aprendizaje 42

Antecedentes de Investigación 45

Diseño Metodológico 51

Tipo de Investigación 51

Población Participante 51

Instrumentos de Recolección de Información 52

Prueba Diagnóstica 52

Validez Basada en el Contenido 53

Validez Basada en el Constructo 53

Validez Basada en el Criterio 54

Validez Concurrente 54

Diario de Campo 63

Prueba para Evaluar la Competencia Lectora 63

Encuesta de Satisfacción (Escala Likert) 64

Técnicas de Análisis de Datos 64

Procedimiento 64

Fase 1. Diagnóstico del Nivel de Competencia Lectora en Inglés 65

Etapa 1: Diseño de Aplicación Instrumento de Diagnóstico. 65

Etapa 2: Implementación Instrumento de Diagnóstico 66

Fase 2. Planeación o Diseño del AVA 69

Etapa 1: Estructuración del AVA 69

Etapa 2: Etapa de Desarrollo 69

Fase 3. Implementación del AVA (Acción) 69

Etapa 1: Poner en Marcha el AVA 69

Fase 4. Evaluación de la Competencia Lectora (Reflexión) 70

Etapa 1: Aplicación Instrumento de Evaluación 70

Fase 5. Análisis e interpretación de los datos recopilados 70

Etapa 1: Limpieza de Datos 70

Etapa 2: Exploración 70

Etapa 3: Análisis 70

Estructura del AVA como Propuesta Pedagógica 72

Propuesta Pedagógica 72

Ambiente de aprendizaje 73

Componente Tecnológico del AVA 74

Publicación de Materiales 74

Creación y Asignación de Tareas 75

Interacción en Línea 75

Retroalimentación y Evaluación 76

Recursos Adicionales 76

Implementación del AVA 77

Primera Sesión 79

Segunda Sesión 81

Tercera Sesión 85

Resultados y Discusión 89

Análisis de Resultados Prueba Diagnóstica Inicial 89

Resultados Prueba de Competencia Lectora (Inglés A1) 92

Análisis de Resultados Post-Test 94

Resultados Encuesta de Satisfacción del AVA 98

Análisis Diario de Campo 107

Conclusiones 110

Recomendaciones 114

Referencias Bibliográficas 115

Apéndices 124

Lista de Figuras

Figura 1 *Promedios regionales EF- EPI 2022* 20

Figura 2 *Niveles de dominio del inglés en Latinoamérica* 21

Figura 3 *Brecha generacional en el dominio del inglés en Latinoamérica* 21

Figura 4 *Distribución porcentual de personas según el gusto por la lectura* 26

Figura 5 *Ocho pasos para aprender del feedback* 37

Figura 6 *The five stage model (modelo de cinco etapas de Gilly Salmon para el diseño instruccional en línea)* 44

Figura 7 *Fases de la investigación* 65

Figura 8 *Infografía Google Clasroom* 73

Figura 9 *Pantalla de inicio de Google Classroom* 74

Figura 10 *Creación y asignación de tareas en Google Classroom* 75

Figura 11 *Creación de evaluaciones y/o quices* 76

Figura 12 *Integración de otras herramientas y recursos en Google Classroom* 77

Figura 13 *Página de inicio del AVA* 78

Figura 14 *Fotograma video de bienvenida al taller* 79

Figura 15 *Primera sesión, video de bienvenida de Gamord* 80

Figura 16 *Playlist de Spotify como recurso externo* 81

Figura 17 *Recurso externo en Educaplay* 81

Figura 18 *"Movie Method" enlace externo utilizado como refuerzo* 82

Figura 19 *Canción seleccionada de la playlist de Spotify* 83

Figura 20 *Ejercicio de letras de las canciones seleccionada* 83

Figura 21 *Fotograma de la película encanto* 85

Figura 22 *Actividad interactiva con fragmentos de películas* 86

Figura 23 *Material de vocabulario en inglés para el AVA*..... 87

Figura 24 *Material sobre el cuento " Jack and the Beanstalk"* 88

Figura 25 *Resultados generales de la prueba*..... 89

Figura 26 *Resultados por género*..... 90

Figura 27 *Desempeño por partes evaluadas*..... 91

Figura 28 *Resultados generales del post-test* 95

Figura 29 *Resultados por género del post-test* 96

Figura 30 *Comparativo desempeño por partes evaluadas (prueba diagnóstica vs Post-test)* 97

Figura 31 *Encuesta satisfacción del AVA preguntas 1,2,3 y 4* 99

Figura 32 *Encuesta satisfacción del AVA preguntas 5,6 y 7* 102

Figura 33 *Encuesta satisfacción del AVA preguntas 8,9 y 10* 104

Lista de Tablas

Tabla 1 *Resultados agregados nacionales prueba saber 11 (2016-2020)*……..... 24

Tabla 2 *Niveles de inglés adaptados del MCER en equivalencia con los grados de educación básica primaria y secundaria en Colombia*…… 24

Tabla 3 *Puntajes promedio y nivel prueba de lectura crítica en inglés 11vo grado años 2017-2021*…… 25

Tabla 4 *Promedio de libros leídos a nivel nacional por persona*…….. 27

Tabla 5 *NTC 5580 apéndice B (normativo) exámenes internacionales de inglés de acuerdo con los niveles del MCER*…….... 56

Tabla 6 *Listado de exámenes estandarizados aprobados por el MEN para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés en niños de 7 a 12 años*…….....62

Tabla 7 *Formato diario de campo*……. 63

Tabla 8 *Estructura general de la prueba YLE A1 Movers (comprensión lectora)*…….....67

Tabla 9 *Niveles de desempeño de la prueba diagnóstica*…….... 68

Tabla 10 *Estructura general de la prueba YLE A1 Movers vol2 (comprensión lectora) utilizada como post. test en el AVA al finalizar el taller*…….....93

Tabla 11 *Niveles de desempeño del post. Test*…….

94

Lista de Apéndices

Apéndice A *Carta de aval institucional* 124

Apéndice B *Consentimiento informado* 125

Apéndice C A1 *Movers Reading and writing* 134

Apéndice D *Texto 1 " Going to the Park"* 149

Apéndice E *Vocabulario texto 1* 150

Apéndice F *Prueba evaluación (YLE - A1 Movers - Vol 2)* 151

Apéndice G *Encuesta de Satisfacción* 166

Apéndice H *Diario de Campo* 168

Introducción

En el contexto actual de la educación, se busca constantemente implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan un aprendizaje positivo, efectivo, eficaz y significativo, acordes al espíritu de este tiempo. Este informe de investigación se enfoca en cimientos de perspectivas innovadoras. El objetivo principal se enfocó en la concepción del diseño, implementación, aplicación y evaluación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) que aprovecha las nuevas tecnologías de comunicación, como estrategia pedagógica que permite enriquecer las experiencias pedagógicas para reforzar la habilidad de comprensión lectora en la asignatura de inglés en el aula de clases y aún fuera de ellas, este AVA está específicamente orientado al sexto grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio, el cual se encuentra arraigado en la ciudad de Cúcuta, ubicada en el nororiente de Colombia y colindante con Venezuela.

Para lograr el objetivo principal de esta investigación se ha diseñado un AVA para optimizar la capacidad lectora de los escolares del grado sexto, utilizando una metodología descriptiva - cuasiexperimental con enfoque mixto. Este diseño del estudio se basó en la descripción de un problema específico antes y después de la implementación de la estrategia educativa, utilizando el pretest y un post-test como herramientas para recolectar datos.

Este informe se estructura en siete capítulos, comenzando por el planteamiento de la problemática, donde se indaga sobre las características actuales de la enseñanza de inglés y se propone el diseño de un AVA como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia lectora. A continuación, se presenta un marco teórico que aborda los enfoques de aprendizaje y las estrategias pedagógicas idóneas, con énfasis en los AVA como herramientas de aprendizaje.

Los capítulos centrales se enfocan en el diagnóstico del problema a través de la aplicación de la prueba estándar YLE Movers de Cambridge, brindando una perspectiva más precisa del grado de competencia en la lectura del idioma inglés de los estudiantes. Luego, se detalla la estructuración del AVA como propuesta pedagógica, centrándose en el diseño e implementación de esta en la plataforma virtual de aprendizaje Google Classroom.

Finalmente, en este informe se detallan y examinan los resultados derivados de la aplicación de la estrategia del AVA, haciendo especial énfasis en la transformación experimentada en la competencia lectora de los estudiantes tras su implementación. Esta evaluación se llevó a cabo a través del minucioso análisis de los datos obtenidos durante el proceso de investigación, incluyendo la observación y el análisis narrativo de un diario de campo, el post-test estándar de Cambridge y una encuesta de satisfacción sobre el AVA.

De acuerdo con los resultados obtenidos y el examen de la información recabada, se presentaron conclusiones y recomendaciones pertinentes que contribuyen al constante perfeccionamiento de la instrucción y el proceso de aprendizaje en la competencia lectora del inglés a través de la implementación de un AVA como estrategia educativa.

Justificación del Problema

El lenguaje humano y su manejo son trascendentales para la especie, es una de las herramientas más valiosas que tiene la sociedad en general no solamente para sobrevivir, sino igualmente para desarrollarse como individuo y evolucionar a lo largo de la historia; ahora bien el dominio que se tenga sobre las manifestaciones del lenguaje verbal, empezando por la lengua materna, en torno a la capacidad expresiva y comprensiva de la misma es la que le permite al individuo, una comunicación lingüística fundamentada y robusta, donde el individuo logra involucrarse de manera dinámica en la sociedad y desempeñar un papel activo en la transformación del mundo. (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2006, p.21).

En el mundo contemporáneo, caracterizado por su globalización e interconexión, el dominio exclusivo de la lengua materna ya no es suficiente ni adecuado. En este sentido, es esencial contar con competencias sólidas en una lengua extranjera ampliamente utilizada, como es el caso del inglés. Esta lengua ha evolucionado para convertirse en el idioma universal en los ámbitos económicos, culturales y académicos. Es así que Byram (2008) argumenta que el aprendizaje de un idioma extranjero no debe centrarse sólo en el dominio de la gramática y el vocabulario, sino también la adquisición de habilidades interculturales y una adaptación a la ciudadanía global; Byram (2008), cree que:

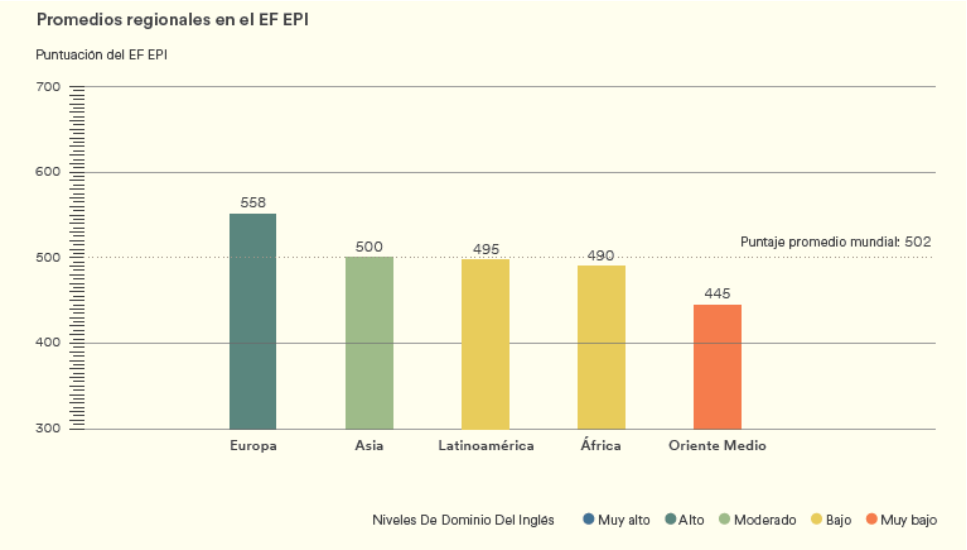
> La educación debe ser intercultural ir más allá de la mera tolerancia o respeto hacia otras culturas, debe propiciar la comprensión profunda de las diversas formas de vida. Esto implicaría también la adquisición de habilidades como la empatía, la flexibilidad y la adaptabilidad, así como la capacidad de comunicarse efectivamente en contextos interculturales. (p.21-31)

El informe de Education First (2022), indica que existe una marcada disparidad en los niveles de proficiencia en inglés entre las regiones de Medio Oriente, África y América Latina,

con respecto a Europa y Asia; los primeros se ubican en las bandas de dominio del idioma inferiores (bajo o muy bajo) los segundos se encuentran en las bandas intermedia y superiores (moderado y alto) al respecto ver la figura 1:

Figura 1

Promedios regionales EF- EPI 2022



Fuente. Education First (2022)

Igualmente, el nivel de Colombia con respecto al mundo y en especial a Latinoamérica es bastante preocupante, ubicándose en el nivel bajo junto a Venezuela, Ecuador, Nicaragua y Panamá; resulta bastante particular el hecho de que la mayor parte de los países suramericanos se ubican en el nivel moderado, pero Colombia solo logra ubicarse con una destreza muy limitada en el dominio del inglés, solo Argentina obtuvo un nivel alto en la prueba (ver figura 2). Este no es un hecho aislado, Colombia ha venido teniendo un desempeño similar o peor desde que Education First comenzó a realizar la prueba en el 2011; a pesar de que la prueba fue a aplicada solo a mayores de 18 años esta nos deja entrever que también existe una brecha generacional en el dominio de la lengua, y que la tendencia para Latinoamérica y Colombia en general es que los jóvenes son los que poseen un menor desempeño en el dominio de esta (ver figura 3).

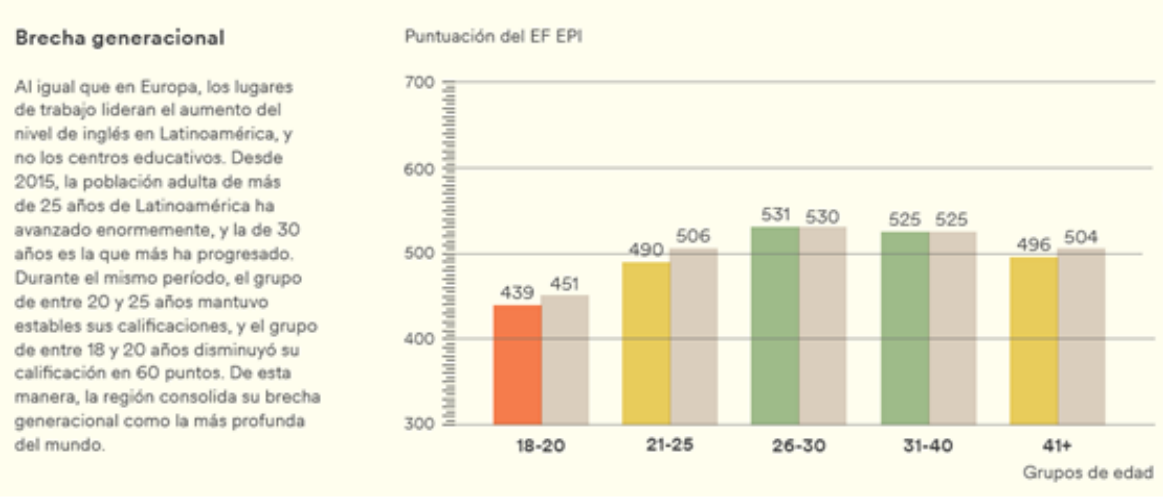
Figura 2

Niveles de dominio del inglés en Latinoamérica

Fuente. Education First (2022)

Figura 3

Brecha generacional en el dominio del inglés en Latinoamérica



Fuente. Education First (2022)

La pandemia por Covid19 sufrida por el planeta en 2020 y 2021 parece haber acrecentado

el problema de la enseñanza aprendizaje del inglés, sobre todo en las regiones vulnerables y con poca cobertura tecnológica y de internet, que no estaban preparados para cubrir las necesidades educacionales de manera remota; sin embargo la crisis permitió que se tuvieran en cuenta aún más y de manera muy relevante a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para los procesos de formación en diferentes áreas de conocimiento incluido el aprendizaje del Inglés.

A pesar de que la enseñanza del inglés ha crecido notablemente en el mundo entero en regiones como Latinoamérica y en especial en países como Colombia, el dominio del inglés sigue siendo muy bajo, una de las conclusiones a las que ha llegado instituciones como Education First para explicar el fenómeno, radica en la forma en la que se imparte o enseña inglés en las instituciones educativas, según Education First (2022) estas formas son anticuadas, basan sus enfoques de enseñanza en la memorización, cuando deberían estar basándose en la comunicación; lo ideal sería que enfocaran su modelo en uno multilingüe, en donde la base fundamental para la adquisición de una segunda lengua debe sustentarse en; “aprender a leer y escribir en su lengua materna” (p.28).

Desde principios del siglo XXI, Colombia ha venido realizando una serie de esfuerzos significativos con el objetivo de convertirse en un país bilingüe. Inicialmente, a través del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) durante el período 2006-2010, se adoptaron diversas medidas, entre las que se incluyó la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este marco, creado por el Consejo Europeo, desempeña un papel fundamental en la formulación de políticas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en la comunidad europea. Además, en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional, el programa llevó a cabo diversas iniciativas (MEN, 2006). La guía # 22, correspondiente a los estándares y competencias en lengua extranjera inglesa; alineó las pruebas

SABER-ICFES con el MCER, promovió iniciativas para la capacitación formativa del profesorado y el fortalecimiento institucional en torno al tema del bilingüismo. Para el cuatrienio siguiente se creó el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE, 2010-2014), con el que se pretendió formar a más de 9500 docentes, creo una serie de materiales educativos y didácticos (English, Please!, Bunny Bonita, My ABC English Kit), trató de integrar en el proceso a las Secretarias Departamentales y Municipales de Educación, al igual que el establecer una evaluación y seguimiento a docentes a través del denominado "Teach Challenge" y finalmente al final del cuatrienio promulgo La Ley 1651 de 2013, para empezar una política definida y obligatoria de bilingüismo en el país. En la actualidad, está en vigencia el programa nacional de inglés, el "Colombia Very Well" (2015-2025) con el cual se pretende consolidar el programa como una Política de Estado, a largo plazo, de manera integral e intersectorial.

Sin embargo, la realidad bilingüe, las metas y los logros conseguidos por Colombia distan mucho de las proyecciones que se hicieron ya hace casi dos décadas, es más, el país está muy lejos de alcanzar los niveles deseados del dominio, no solo del inglés como lengua extranjera sino además del dominio de nuestra propia lengua materna. Según la meta que se trazó a través de Colombia Very Well para el año 2025 el 50% de los estudiantes evaluados a través de la prueba Saber 11 deberán alcanzar el nivel B1+; sin embargo a tan solo tres años de esa meta, el nivel de inglés en lugar de incrementarse ha venido disminuyendo y se ha estancado en B1 en alrededor del 6% y en B+ alrededor del 2%; lo más preocupante es que una gran mayoría de alrededor del 57% solo alcanza en nivel A- ; un 25% se mantiene en el nivel A1 y el 9% restante logra el nivel A2 y que en realidad según el lineamiento curricular del ministerio debería ser alcanzado por los estudiantes al término de los grados 6to y 7mo de básica secundaria (ver tabla

1 y 2).

Tabla 1

Resultados agregados nacionales prueba saber 11 (2016-2020)

			2016	2017	2018	2019	2020
Colombia*	Promedio		53	51	52	50	47
	Niveles	-A	37%	44%	37%	45%	57%
		A1	32%	30%	34%	29%	25%
		A2	19%	16%	18%	16%	9%
		B1	10%	8%	8%	8%	6$
		B+	3%	3%	3%	2%	2%

Nota. Esta tabla muestra los resultados nacionales de las pruebas saber 11 realizadas entre los años 2016 al 2020. *Fuente.* Congreso de la República de Colombia (2022).

Tabla 2

Niveles de inglés adaptados del MCER en equivalencia con los grados de educación básica primaria y secundaria en Colombia

Niveles MCER		Niveles para Colombia	Grupo de Grados
Usuario Independiente	B1	Pre- intermedio 2	10° - 11°
		Pre- intermedio 1	8°-9°
Usuario Básico	A2	Básico 2	6°-7°
		Básico 1	4°-5°
	A1	Principiante	1°-3°

Nota. Esta tabla muestra los niveles de inglés adaptados del MCER con los grados de educación básica, primaria y secundaria en Colombia. *Fuente*. MEN (2016).

El Instituto Técnico en estudio, no es ajeno a la realidad nacional, los niveles de dominio del inglés al finalizar la secundaria y que son evaluados a través de las Pruebas Saber 11, año tras año, son bastante modestos y están muy lejanos de los objetivos establecidos por el MEN, a través de su Programa Nacional de Inglés, “Colombia Very Well”; según los resultados del Colegio en la Pruebas Saber de los últimos 5 años el nivel máximo de dominio alcanzado por la Institución es de A1 y el puntaje promedio no supera los 65 puntos en una escala máxima de 100; en comparación con los resultados obtenidos en la prueba de lectura crítica, los puntajes son muy similares, hecho que refuerza la idea de Education First, sobre la relación entre el dominio de las habilidades de la lengua nativa y la adquisición de un segundo idioma (ver tabla 3).

Tabla 3

Puntajes promedio y nivel prueba de lectura crítica en inglés 11vo grado años 2017-2021

Año	Lectura Critica	Inglés	Nivel
2017	67.4	67.2	A2
2018	64.7	63.9	A2
2019	65.7	65.3	A2
2020	67.1	64.9	A2
2021	66.5	63.5	A2

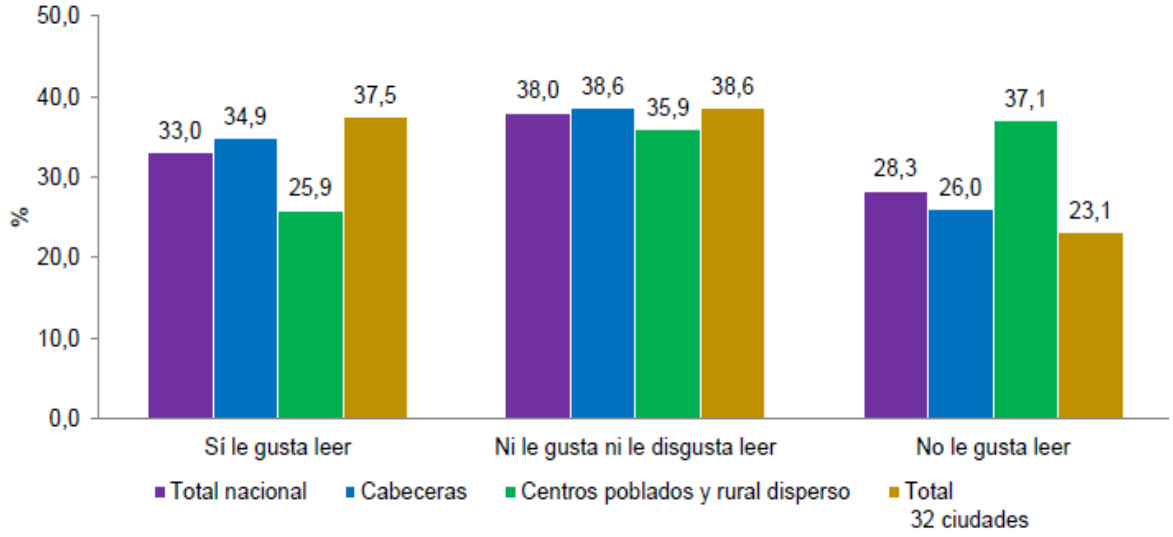
Nota. La tabla muestra los datos con base en los informes proporcionados por el colegio de sus resultados en las pruebas SABER de los años 2017 a 2021. *Fuente.* Propia.

Ahora bien dentro de las causas señaladas en los diversos análisis realizados, bien sea por instituciones internacionales como Education First o nacionales como el MEN; además de seguir fortaleciendo la idoneidad de sus metodologías pedagógicas y el nivel de inglés de los profesores encargados de la asignatura en las instituciones, de establecer y fortalecer la relación entre

lengua castellana e inglés, de brindar la intensidad horaria mínima y suministrar materiales y laboratorios o ambientes de aprendizaje adecuados a los estudiantes, se debe en primera instancia tener en cuenta el hecho de que existe cierta reticencia en los jóvenes estudiantes a considerar el aprendizaje de una segunda lengua como un acto que no tiene o no tendrá relevancia en su vida cotidiana, si a eso se le suma el hecho de que cuando se asume el aprendizaje de una segunda lengua, esta implica en una gran medida hacerlo a través de la lectura, un hábito que poco se tiene cultivado en el contexto nacional; según los datos del DANE, para su encuesta nacional de lectura (2017) el promedio nacional no supera los 3 libros leídos por persona al año (ver tabla 4), cuando el promedio mundial es de un poco más del doble; más allá del poco nivel de lectura que se tiene en el país, se encuentra el hecho de que solo a un 33% de la población apta o en condiciones de leer le gusta realmente hacerlo (ver figura 4). En esta medida de circunstancias tan complejas parece ser imperativo en primer lugar desarrollar en los estudiantes un gusto por la lectura, además de crear conciencia en ellos en la imperiosa necesidad del acto de leer.

Figura 4

Distribución porcentual de personas según el gusto por la lectura



Fuente. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2017).

De todo esto se centra la principal preocupación en el bajo índice de lectura, o el tiempo que se dedica a esta, que deviene principalmente por el desinterés por la misma y que conlleva de manera lógica a niveles muy bajos en la competencia lectora de la lengua castellana y por ende a niveles muy bajos en el dominio de las competencias de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés (ver tabla 4).

El interés para resolver este asunto debe centrarse por ello en promover la lectura, en seducir a los estudiantes para atraerlos al mundo de la lectura, a través de lo que Freire (1981), ha llamado la Importancia del Acto de Leer, de cómo a través de lo que él llama la lectura de la palabra, subyace una lectura en primera instancia del mundo alrededor del lector, y en la medida en la que el lector hace consiente esa lectura de su mundo alrededor, puede en primer lugar comprenderlo e interpretarlo, para luego de manera consciente transformar ese mundo a su alrededor, en un ejercicio de lecto-escritura y reescritura.

Tabla 4

Promedio de libros leídos a nivel nacional por persona

	Total Nacional	Cabeceras	Centros Poblados y Rural Disperso	Total 32 Ciudades
Promedio de libros leídos por personas de 5 años y maás que leyeron libros	5,1	5,4	4,2	5,8
Promedio de lIbros leídos por todas las personas de 5 años y mas	2,7	2,9	1,9	3,3

Nota. La tabla recopila los datos del promedio de libros leído por personas a nivel nacional

Fuente. DANE (2017).

Hoy es innegable que la sociedad en general está inmersa en un mundo globalizado a través de la internet y de las redes sociales en general, los medios digitales cuentan con herramientas audio – visuales, que son en sí mismas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y resultan ser las que en primera medida más seducen a los estudiantes de hoy, a pesar de que los estudiantes en la actualidad no suelen verse atraídos por las lecturas académicas o literarias, si se ven atraídos por la lectura de las redes sociales en internet.

Según el Digital Global Overview Report (2022), los colombianos pasan alrededor de 4 horas diarias navegando en las redes sociales, especialmente Facebook e Instagram; principalmente para mantenerse en contacto con amigos y familia, ocupar el tiempo libre, leer noticias, ver de qué se habla en el día a día; compartir o discutir opiniones con diverso tipo de gente; crear contactos o hacer amigos con afinidades e intereses comunes; interactuar con otros en temas relacionados con el trabajo o la educación; vender o comprar cosas; ver o seguir deportes; ver transmisiones en vivo de diverso tipo; seguir a famosos o influencers y en último lugar apoyar y/o conectarse con buenas causas.

El Internet, las TIC y las Redes Sociales, provocaron un cambio en las dinámicas de la sociedad, así como también en cuanto a la obtención de información y los procedimientos educativos de enseñanza - aprendizaje; el papel, la influencia y el impacto que estos medios han tenido en la sociedad, ha sido tanto positivo como negativo; aunque también ha sido considerado simplemente como una conducta adaptativa hacía unos nuevos niveles de aprendizaje y formas de socialización humana (Caro, 2017).

Formulación del problema

En este sentido y ante la inminencia de un nuevo estadio de esta era digital, en donde las interacciones sociales, evolucionaran nuevamente y en donde los usuarios de estos nuevos

mundos digitales navegaran en un multiverso sin precedentes y con una opción para la transmisión de conocimientos (Martín Ramallal et al. 2022, p. 89), se hace necesario replantear y encaminar el papel que deben jugar las TIC, las Redes Sociales y el Internet en la educación y los procesos de enseñanza – aprendizaje; para este caso particular, concerniente al aprendizaje o el dominio de las competencias de una segunda lengua de carácter mayoritario, como es el inglés.

Por todo esto, es preciso indagar ¿Cuáles son las características del diseño de un AVA como estrategia pedagógica, que permita fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en el grado sexto del Instituto Técnico Nacional de Comercio en la ciudad de Cúcuta?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como estrategia educativa que permita fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en el grado sexto del Instituto Técnico Nacional de comercio.

Objetivos específicos

Analizar el nivel de competencia lectora de la asignatura de inglés en los estudiantes del grado sexto mediante una prueba estándar.

Implementar un AVA, como estrategia pedagógica que permita fortalecer la competencia lectora del inglés en estudiantes de grado sexto.

Evaluar la competencia lectora en la materia inglés de los estudiantes de grado sexto; en cuanto al tema e información general de textos cortos y sencillos; a través del AVA implementado como estrategia pedagógica.

Marco Referencial

En las siguientes líneas se reseñan las propuestas teóricas y conceptuales de mayor pertinencia, que permiten abordar la problemática que lleven a presentar una propuesta pedagógica adecuada para fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en el grado e instituto estudiados.

Las categorías consideradas se centran en los enfoques y las tácticas de aprendizaje, tanto en un contexto general como en el ámbito específico de la comprensión lectora en el idioma inglés. Además, se lleva a cabo un análisis conceptual y teórico de la visión de los AVA, como un recurso complementario de estas estrategias.

En este sentido se ha considerado para los enfoques y estrategias aprendizaje, la triada Ausubel – Vygotsky – Bruner en torno a los conceptos de Aprendizaje Significativo, El Enfoque Histórico-Cultural y Desarrollo Cognitivo por Descubrimiento; de igual manera los conceptos de Aprendizaje Multimedia de Mayer y Aprendizaje Visible de Hattie en torno a las estrategias pedagógicas.

Enfoques de Aprendizaje y Estrategias Pedagógicas

El Aprendizaje Significativo

(Ausubel et. Al, 1976), en su texto de Psicología Educativa se centra la noción de que los estudiantes asimilan de manera más efectiva cuando los conceptos son organizados y relacionados con conceptos y principios ya conocidos. Según Ausubel, los conceptos nuevos se asimilan a conceptos ya existentes en un proceso de asimilación y acoplamiento. Ausubel también sostiene que los principios deben ser presentados de manera significativa y de acuerdo con los intereses y necesidades del estudiante. Al respecto Viera (2003), sostiene que desde la perspectiva Ausubeliana, se realiza una transformación real y verdadera del estudiante, se

producen los cambios a través de conocimientos nuevos, adquiriendo un sentido muy personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas de los estudiantes; eludiendo la memorización y mecanización del aprendizaje de contenidos a la manera tradicional, que carecen de significado; es a lo que Ausubel ha llamado nos dice Viera Torres (2003), "aprendizaje verbal significativo" categorizándolo de la siguiente forma:

Aprendizaje representacional: es el básico, en este se asignan significados a determinados símbolos (palabras) se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos).

Aprendizaje de conceptos: estos representan regularidades de eventos u objetos, y son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.

Aprendizaje proposicional: se centra en aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto. En este tipo de aprendizaje la tarea no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino los significados de ella como un todo. (p.37-43).

El Enfoque Histórico-Cultural

Vygotsky (1978), al igual que Ausubel, se enfoca sobre el aprendizaje significativo; considerando la perspectiva constructivista, basa la idea en que el aprendizaje debe darse mediante la interacción con el contexto social y la vivencia del estudiante. Según Vygotsky, el medio ambiente proporciona a los estudiantes los datos, información y los elementos indispensables para el desarrollo cognitivo para la adquisición de nuevos conocimientos. A diferencia de Ausubel, Vygotsky considera el entorno social como un componente importante en el aprendizaje y la adquisición de información. Vygotsky también enfatiza el uso de actividades de colaboración y discusión para fomentar la adquisición de conocimientos significativos en los

estudiantes.

Vygotsky (1978) introduce el término "zona de desarrollo próximo" (ZDP), el cual aborda la discrepancia entre el nivel de aprendizaje que un individuo puede lograr de manera autónoma y el nivel que puede alcanzar con el apoyo dentro de un entorno social apropiado. El objetivo desde la enseñanza, según Vygotsky (1978), “es ayudar a los estudiantes a moverse hacia su zona de desarrollo próximo” (p.84-91).

Desarrollo Cognitivo por Descubrimiento

Los principales conceptos de Bruner (1984), sobre el aprendizaje son expuestos en su texto Acción, pensamiento y lenguaje. Bruner (1984), considera que el proceso de aprendizaje debe estar basado en la solución de situaciones problemáticas y en la exploración de situaciones nuevas; a este ejercicio de aprendizaje lo llama “el acto de descubrimiento”; su perspectiva constructivista de aprendizaje, indicaría que este aprendizaje es logrado por el estudiante construyendo el conocimiento a partir de la información que recibe y la orientación de un profesor, ayudándolo a descubrir dicha información y a utilizarla para fortalecer sus habilidades y desarrollar ideas.

Aprendizaje Multimedia

En líneas generales se puede decir que las estrategias pedagógicas son métodos nutridos de técnicas que los docentes suelen utilizar para la enseñanza de algún tema en particular y de esta manera optimizar el aprendizaje en los estudiantes. En este sentido Mayer y Fiorella (2021), hacen énfasis en la importancia de las estrategias pedagógicas efectivas para promover el aprendizaje significativo y duradero. De allí sus postulados sobre “Instrucción Multimedia”; estrategia pedagógica que utiliza una variedad de medios, como el texto, las imágenes, los audios y videos, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, Mayer y Fiorella (2021) plantea un conjunto de principios pedagógicos básicos para el diseño y la enseñanza basados en la Instrucción Multimedia, divididos en tres bloques.

Bloque 1. Principios para Reducir el Procesamiento Superfluo en Multimedia

Principio de Coherencia.

Los elementos multimedia deben ser presentados de manera coherente, es decir, deben tener una relación clara, lógica y concisa entre sí.

Principio de Señalización.

Los elementos multimedia relevantes deben destacarse visual o auditivamente para llamar la atención del estudiante. Esto puede enfocar la atención de los estudiantes en la información importante.

Principio de edundancia.

La presentación de la información de manera redundante y repetitiva en diferentes medios mejora el aprendizaje, proporcionando múltiples perspectivas de la información presentada; pero de igual forma se debe evitar sobrecargar de información igualmente redundante o sin una nueva perspectiva.

Principio de Contigüidad.

La información multimedia se debe presentar en estrecha cercanía entre lo temporal y lo espacial. Es decir, se debe colocar la información visual y auditiva relacionada en la misma ubicación para facilitar la comprensión.

Bloque 2. Principios para Gestionar el Procesamiento Esencial en el Aprendizaje Multimedia

Principio de Segmentación.

La información debe ser fragmentada en unidades más compactas para facilitar su procesamiento. Esto permite que los estudiantes se concentren en un segmento a la vez y evita que se distraigan con información adicional, cada segmento no debe superar los diez minutos de duración y se debe proporcionar un descanso breve entre segmento y segmento.

Principio de Preentrenamiento.

Se debe proporcionar a los estudiantes información importante al tema que se va a presentar con antelación, a través de un resumen, la revisión de un tema relacionado o una actividad cualquiera que permita activar sus conocimientos previos.

Principio de Modalidad.

El aprendizaje es más eficaz cuando la información se presenta en el medio mejor adaptado a la tarea o actividad que se debe realizar, de igual manera la presentación de la información debe tender a darse en múltiples modalidades.

Bloque 3. Principios para Fomentar el Procesamiento Generativo en el Aprendizaje Multimedia

Principio de Personalización.

Acá se deben considerar las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes. Esto puede incluir ajustar la dificultad del contenido para que se adapte al nivel de habilidad del estudiante, permitir que los estudiantes elijan el orden en que se presentan los materiales o proporcionar un feedback adecuado para ellos.

Principio de Voz.

La información debe presentarse a través de una voz narrativa, puesto que es más efectiva que la información presentada solo en texto; la voz proporciona una variedad de señales vocales,

que incluyen el tono, el énfasis y un ritmo, mejorando la comprensión y la retención de la información.

Principio de Imagen.

El aprendizaje mejora al utilizar imágenes relevantes y complementarias para presentar información junto con el texto.

Principio de Encarnación.

Los estudiantes mejoran su aprendizaje cuando los materiales multimedia son diseñados como un reflejo del contexto real. Dichas representaciones multimedia deben ser congruentes con las experiencias físicas, mentales y emocionales de los estudiantes.

Principio de Inmersión.

Al presentarse los materiales multimedia, estos pueden ser más eficaces cuando se utilizan elementos que involucran a los estudiantes en el contenido de los mismos, en vez de presentar la información solo de manera pasiva; como elementos interactivos de preguntas y respuestas, simulaciones, juegos entre otro tipo de actividades.

Principio de Actividad Generativa.

El aprendizaje es mejor cuando los estudiantes se involucran activamente en la creación de sus propios materiales de aprendizaje; resumir información, crear mapas conceptuales, resolución de problemas, experimentar, entre otras, son actividades propias de este principio.

Aprendizaje Visible y el Feedback

Hattie y Clarke (2020), sustentan sus lineamientos pedagógicos sobre el concepto del Feedback, que en sus palabras es:

Información proporcionada por un agente con respecto al rendimiento de una persona o al esfuerzo realizado con el objetivo de mejorar su aprendizaje (…) información sobre la tarea destinada a cerrar la brecha abierta entre lo que el alumno ha entendido y lo que pretendía

entender. (p.4)

De manera metafórica, para que el Feedback sea una herramienta eficaz debe seguir ocho pasos esenciales:

Figura 5

Ocho pasos para aprender del feedback

Fuente. Hattie y Clarke (2020)

En líneas generales según los autores, el Feedback es una estrategia pedagógica muy eficaz, permitiendo a los alumnos identificar sus propias fortalezas, al igual que sus debilidades para poder desarrollar caminos de aprendizaje efectivos que a la postre mejoran o fortalecen su rendimiento.

En esta misma línea, López y Hederich (2010), hacen alusión al concepto del "scaffolding", o el "andamiaje" por su traducción al español; con el que Bruner sugiere que el docente debe estructurar un ambiente de aprendizaje de tal manera que facilite al estudiante desarrollar habilidades en distintos niveles, desde lo básico hasta lo complejo. Esto significa que el profesor debe proporcionar al estudiante el contexto adecuado que le permita obtener el mayor beneficio de la información que reciba; los autores señalan que el concepto de Bruner es ideal para el diseño de ambientes de aprendizaje hipermedia o virtuales, ya que:

La navegación en estos entornos le exige al estudiante tomar ciertas decisiones sobre qué y cómo aprender, además de seleccionar el uso de una estrategia (…) de tal manera que el aprendiz controle y reflexione sobre su proceso de aprendizaje y como consecuencia de ello, tome las acciones necesarias para alcanzar el logro académico deseado. (p.19)

La Comprensión Lectora de la Lengua Inglesa

Existen varias y diversas posturas y enfoques teóricos con un impacto significativo en el área, en el contexto de adquirir habilidades en inglés como segunda lengua, se resalta la contribución de Krashen (1985) en su obra "The Input Hypothesis: Issues and Implications". En este trabajo, dicho autor aboga por un enfoque que favorece el aprendizaje del idioma de forma orgánica y, en cierta medida, automática, que normalmente debería ocurrir cuando el estudiante se expone a un ambiente de "input" adecuado y por ende se desarrolla la oportunidad de producir un "output" de manera natural en la lengua.

En líneas generales Krashen argumenta que el proceso de adquisición del lenguaje se basa en la comprensión de mensajes orales y escritos que están ligeramente por encima del nivel actual del hablante, de allí que su concepto de “Input” sea la clave de este proceso; refiriéndose con esto, al lenguaje que se recibe, es decir, el lenguaje que se escucha o se lee en contextos de manera natural, ayudan a crear el "output", con esto se está refiriendo al lenguaje que produce el estudiante, es decir, el lenguaje que en últimas se habla o se escribe. En este sentido el autor argumenta que el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés ocurre cuando el "input" es "comprensible" además de establecer que la lectura es la clave para adquirir un idioma de manera natural y eficaz.

En una línea similar se encuentran los conceptos de Richards y Rodgers (2014), "Approaches and Methods in Language Teaching" sobre su orientación hacia la comunicación y

el método de aprendizaje basado en tareas; en el primero, se enfoca en potenciar las aptitudes de los estudiantes mediante la inmersión en situaciones de práctica que simulen escenarios y comunicación reales. En el segundo se centra en que los estudiantes trabajen en proyectos prácticos y reales que ayuden a desarrollar sus habilidades de comunicación, entre las que deben estar la comprensión lectora, auditiva, escrita, la oralidad, la gramática y el vocabulario; el objetivo según Richards es que en últimas el aprendizaje sea significativo y de tal importancia para los estudiantes, que les permita aplicar lo que han aprendido en situaciones de la vida real.

Por esta vía se llega a Nation (2001), "Learning Vocabulary in Another Language" y su enfoque basado en el aprendizaje de vocabulario como herramienta esencial para poder comunicarse de manera eficaz tanto en una lengua materna como en una segunda lengua; por ello destaca la importancia del aprendizaje automático de vocabulario a través de la repetición y la exposición frecuente a las palabras, al igual que la importancia del repaso sistemático y el uso de contextos para el aprendizaje de vocabulario.

Nation (2001), también hace énfasis especialmente en un enfoque a través de la comprensión, como un aspecto esencial del aprendizaje de un idioma, y en donde el aprendizaje de vocabulario debe ser orientado a que los estudiantes puedan comprender esa segunda lengua, en lugar de solo memorizar palabras. Eso implica que los estudiantes deben ser capaces de entender el significado de las palabras en contextos determinados y usarlas correctamente en la generación de sus propias oraciones. Bajo esta dinámica Nation (2001), establece que para lograr todo esto se deben utilizar diversos recursos como los diccionarios, flashcards, juegos y las aplicaciones móviles.

En esta misma línea Schmitt y Schmitt (2020) también se centran y se enfocan en los conceptos de adquisición de vocabulario, enfatizando en la relevancia de este en la comprensión

lectora y la comunicación efectiva en inglés como segunda lengua; argumentan que la adquisición de un amplio y variado vocabulario es esencial para la comprensión lectora en inglés (pp. 1-17).

De esta forma se enfocan en la “construcción del significado”, los autores se basan en la teoría de que la comprensión de palabras y conceptos de una segunda lengua se logra a través de la interacción activa con el lenguaje que se pretende aprender, en contraposición con la memorización pasiva de la enseñanza tradicional; en este sentido, abogan por la construcción del significado de las palabras a partir del contexto y la experiencia real del propio estudiante; de esta manera, promueven el uso de ejemplos y contextos significativos para enseñar vocabulario. Sugieren que los estudiantes deben aprender palabras en oraciones y textos auténticos para comprender cómo se utilizan en situaciones reales (pp. 32-62).

En definitiva, los autores proponen la “repetición y la exposición continua”; es decir, reconocer la importancia de la repetición y la exposición continua para la consolidación del vocabulario. Sugiriendo que los estudiantes necesitan encontrarse con palabras y expresiones varias veces en diferentes contextos para comprenderlas y retenerlas de manera efectiva y significativa. Para ello, proponen estrategias de enseñanza que faciliten la adquisición de vocabulario, como la enseñanza de raíces y afijos, la agrupación de palabras relacionadas y el uso de tarjetas de memoria (pp. 63-73).

En este sentido igualmente se puede traer a colación a Michael Swan (2020) quien promueve la enseñanza de una segunda lengua a través de la gramática comunicativa. Swan (2020) ve a la gramática como una herramienta para la comunicación efectiva, y no solo como un conjunto de reglas abstractas. Por ende, la comprensión de las estructuras gramaticales es para Swan fundamental para comprender el significado de un texto; de allí su idea del uso de la

gramática en contextos reales: Swan (2020) aboga por enseñar la gramática en contextos auténticos y prácticos. Esto es relevante para la comprensión lectora, ya que los estudiantes necesitan comprender cómo se utilizan las estructuras gramaticales en textos escritos reales.

En definitiva, Swan (2020) se enfoca en el concepto de precisión y fluidez; Swan (2020) cree que debe haber un equilibrio entre la precisión gramatical y la fluidez comunicativa. Esto es relevante para la comprensión lectora, ya que los estudiantes deben ser capaces de comprender un texto de manera precisa y fluida al mismo tiempo. De allí nos dice Swan (2020), la importancia de que los estudiantes desarrollen una conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y sus estructuras. Esto puede ayudar a los estudiantes a analizar y comprender mejor los textos escritos (pp. 321-338).

Bajo esta óptica también resultan relevantes las concepciones de Crystal (2012), "English as a Global Language" sobre todo las relacionadas con su postura del aprendizaje a través de la exposición, en donde sugiere que los estudiantes deben ser expuestos a una variedad de textos y situaciones para mejorar su comprensión del idioma y su postura con respecto a promover el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes trabajan juntos para practicar y aplicar lo que han aprendido; sobre todo Crystal (2012), señala la importancia del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en línea o virtuales, en el aprendizaje del inglés, cosa que permite a los estudiantes acceder a recursos diversos, como textos, audio, video y juegos, para mejorar su comprensión del idioma; además de permitir interactuar en tiempo real con sus compañeros o nativos del idioma para poder practicar y fortalecer sus habilidades lingüísticas. Por último, Crystal (2012), también hace hincapié en que la tecnología permite una mayor personalización del aprendizaje, al igual que una evaluación continua de su progreso.

Al respecto Adell Segura y Castañeda Quintero (2010), definen a esos entornos

personales de aprendizaje (PLE) por su denominación del inglés como: “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p.7). De allí que los autores consideran que los PLE permiten de manera ideal tres procesos cognitivos básicos y que entran en concordancia y sincronía con las pretensiones de esta propuesta; como son el “leer, reflexionar y compartir” (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010, p.7-8).

Los AVA como Herramienta de Aprendizaje

Uno de los primeros en abordar en la era digital, la utilización de AVA’s como herramienta de aprendizaje fue Jonassen (2004), en su libro titulado “Learning to solve problems: An instructional design guide” el autor le da una total relevancia a la creación de AVA’s que promuevan el aprendizaje significativo; lo cual implica nos dice el autor, diseñar actividades y recursos que permitan a los alumnos construir su propio conocimiento y relacionarlo con sus experiencias previas y contextos culturales. De igual manera Jonassen (2004), argumenta que el diseño debe ser de tipo instruccional; es decir que este debe ser intencional, centrado en el alumno, que tenga en cuenta sus necesidades y preferencias de aprendizaje.

En este sentido, también se debe abordar el concepto de “Conectivismo” de Siemens (2005), introducido en su artículo "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age" y profundizado en su libro "Knowing knowledge" (2006) donde plantea la contemporaneidad en la era digital, indicando que el conocimiento se edifica y difunde mediante la interacción de dispositivos y la conexión entre individuos a través de Internet; en otras palabras el conocimiento ya no se adquiere basado en los conocimientos y habilidades individuales, sino que se construye a través de la interconexión de los conocimientos y habilidades de todos los miembros de la

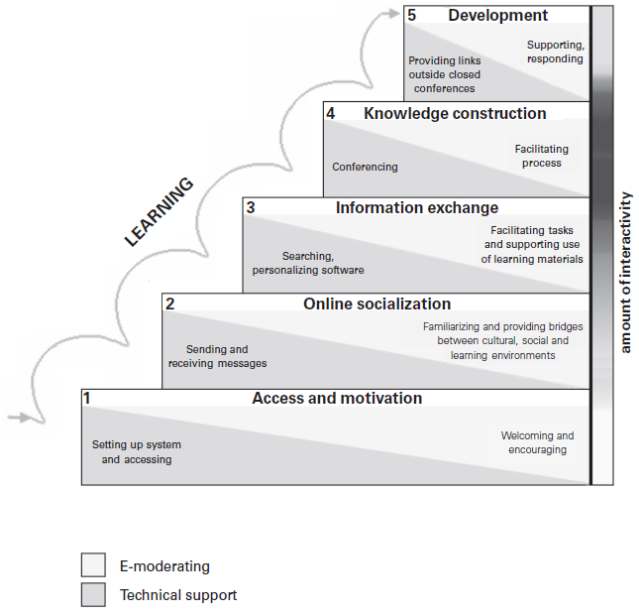
comunidad conectada.

Ahora bien, Siemens (2010), en su texto titulado "The MOOC Model for Digital Practice" define los AVA como entornos digitales diseñados para apoyar el aprendizaje. Según él, los AVA son caracterizados por su capacidad para conectar a los estudiantes con una amplia variedad de recursos y personas, lo que permite un aprendizaje colaborativo y autónomo; de igual manera el autor introduce una categoría más “profunda” a la que denomina como un “MOOC”, por su acrónimo en inglés, es decir un “Massive Online Open Courses” (Cursos online masivos y abiertos) o curso de formación de aprendizaje a distancia autogestionado en línea. El autor también describe cómo un MOOC se desarrolla a través de contenidos interactivos, actividades colaborativas y proyectos de aprendizaje.

En esta medida, es relevante el Modelo de Cinco Etapas ("The Five Stage Model") de Salmon (2013), para el diseño instruccional en línea y que metodológicamente se concentra en la construcción de comunidades de aprendizaje a través de la web y en el involucramiento activo y cooperativo de los estudiantes a través de ésta. Salmon lo ilustra de la siguiente forma:

Figura 6

The five stage model (modelo de cinco etapas de Gilly Salmon para el diseño instruccional en línea)



Fuente. Salmon (2013)

En síntesis, Salmon establece que la primera etapa debe centrase en lo que ha denominado como: *Acceso y motivación*, asegurar que los estudiantes tengan acceso a los recursos y herramientas necesarios para participar en el curso en línea y se sientan motivados para hacerlo.

La segunda etapa la denomina como: Socialización en línea, busca establecer un ambiente de confianza y colaboración entre los estudiantes, a través de actividades diseñadas para que los estudiantes se presenten y se conozcan mutuamente; la tercera etapa es: Intercambio de información, proporcionar la información necesaria para que los estudiantes puedan comenzar a explorar el tema del curso y discutirlo en línea. Esto incluye proporcionar contenido de lectura, videos, presentaciones, entre otros, y establecer canales de comunicación para la discusión y el

intercambio de ideas.

La cuarta etapa: Construcción del conocimiento, los estudiantes trabajan juntos para construir y co-crear conocimiento en línea. Esto puede incluir colaborar en proyectos, discutir ideas en grupos pequeños, proporcionar comentarios a otros estudiantes; la etapa final es o quinta: El Desarrollo, acá valga la redundancia, se desarrollan las habilidades y competencias, académicas y/o personales, de los estudiantes. Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación y orientación para mejorar su trabajo y su aprendizaje en línea, así como para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

En líneas generales el modelo de Salmon está diseñado como una escalera que tiene que ser subida paso a paso y en la que gradualmente se va acrecentando el nivel a través del dominio tanto de habilidades técnicas y de una buena E-moderación o moderación electrónica por parte del docente.

Antecedentes de Investigación

En las siguientes líneas se hace un recorrido de carácter cronológico, a través de una selección de estrategias o propuestas pedagógicas diseñadas e implementadas en el campo de la enseñanza – aprendizaje del inglés como segunda lengua, especialmente enfocadas en la comprensión lectora y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) para estudiantes de los últimos grados de primaria y los primeros grados de secundaria, que coinciden con el nivel A2 del MCER en instituciones educativas tanto a nivel nacional como algunas a nivel internacional.

La primera propuesta que se selecciono es la de Cuervo y Robledo (2016), su objetivo se centró en mejorar las competencias comunicativas y el perfeccionamiento del vocabulario, la gramática, la comprensión lectora y la redacción del pasado simple en lengua inglesa para el grado séptimo. Este AVA se estructuro a través de la plataforma de diseño de Moodle en cuatro

Unidades didácticas dentro de las cuales organizaron actividades interactivas, de comprensión y refuerzo tales como foros, chats, talleres, videos).

Una de las principales dificultades con las que se encuentran los docentes del área de inglés que quieren utilizar los recursos AVA es precisamente el diseño de espacios digitales adecuados y la secuenciación de actividades pedagógicas en los mismos; en este aspecto, Holgado (2016) reseña la herramienta LAMS, por su acrónimo en inglés para denominar al "Sistema de Control de Actividades de Aprendizaje"; se trata de un software libre desarrollado por la fundación LAMS, y la Universidad Macquarie de Australia; en esencia la herramienta nos dice la autora, sirve para:

Diseñar, administrar y distribuir actividades cooperativas de aprendizaje (…) El profesor cuenta con dos opciones: la primera, diseñar secuencias de aprendizaje para integrarlas en la plataforma virtual de su institución o trabajar de forma independiente, mediante el acceso a la página web en la que los alumnos pueden registrarse gratuitamente y desarrollar las actividades. (Holgado, 2016, p.87)

Otra estrategia llamativa fue la de Blanco (2018), utilizando la literatura infantil, diseñaron un AVA en la Plataforma de Moodle, en donde los estudiantes de quinto grado de un colegio público en la ciudad de Bogotá; podían leer historias cortas en inglés y que posteriormente fueron acompañadas de un podcast y videos acerca de esas mismas historias o cuentos, a manera de reforzar la lectura de las mismas, para luego ser evaluados de manera independiente utilizando otras plataformas de interacción como Educaplay, la propuesta tuvo la particularidad de trabajar un tema transversal sustentado en los valores morales a través del planteamiento de una situación problema de su propia cotidianidad, planteada a los estudiantes y de la cual debían hablar y escribir en un foro también dispuesto en el AVA, y que junto a sus

compañeros intentarían resolver.

Aristizábal y Flórez (2019), analizaron diversas estrategias AVA para determinar cuáles eran las características de aprendizaje más idóneas o exitosas en Colombia para el aprendizaje del inglés en el nivel A1; y la conclusión a la que se llego es que las que poseen características de aprendizaje autónomo y colaborativo, tienden a ser de mayor éxito en el aprendizaje de la lengua, al igual que aquellas que poseen una adaptación con respecto al MCER.

En el orden internacional Tumay Melgar (2020), realizo un análisis desde el concepto de conectivismo de Siemens e intercultural, en una institución pública de Perú, en estudiantes de primer año de secundaria, para poder determinar qué tanta incidencia tiene la educación virtual en la comprensión lectora en el área de inglés; acá nuevamente parece ser el aprendizaje autónomo y la orientación docente virtual la clave en la incidencia positiva con respecto a la comprensión lectora en la lengua inglesa.

Parece ser que el aprendizaje autónomo es la clave en las propuestas con entornos de aprendizaje virtual y por ende la disciplina y la motivación son cruciales en las estrategias de aprendizaje, al respecto Amaya (2020), encontró dentro de su análisis que los aspectos tales como la confianza interior, el dominio de habilidades interpersonales y la autoestima, son elementos trascendentales y que deben ser incluidos en los procesos de enseñanza y en las propuestas de entornos AVA; al igual que la motivación y la concientización que debe lograr imprimir las instituciones y los docentes, no solo a la hora de enseñar, sino desde antes, a la hora de planificar y diseñar los entornos de aprendizaje, ahí es donde entra en juego el papel de la tecnología y los medios digitales en donde cotidianamente se están moviendo e interactuando los estudiantes de secundaria.

Las bases en cualquier proceso de enseñanza son obviamente fundamentales Pinilla Serna

et al. (2021). Se inclinaron en fortalecimiento de la comprensión lectora desde el grado tercero, en la I.E. Sagrado Corazón de Jesús en la ciudad de Cúcuta; con el diseño de un aula virtual interactiva a la que llamaron “Let’s Read Together”; en donde con base en la diversidad versatilidad de herramientas base que ofrece Google (Meet, Drive, Forms y Slides) conformaron una AVA junto con otras aplicaciones y plataformas web entrelazadas como Wordwall, SafeShare.tv, Educaplay, Liveworksheets, Kahoot, Educandy.com, Mobby.com y Quizizz; para consolidar una secuencia didáctica, con múltiples actividades interactivas, que lograron no solamente fortalecer la comprensión lectora del grupo en general, sino que además impactó notablemente la motivación y el interés por la asignatura de inglés.

Por otro lado, Borda Barinas y David Angulo (2021). Realizan una intervención pedagógica en el grado quinto del Colegio La Enseñanza en Bogotá, para fortalecer en los estudiantes “su conciencia metacognitiva”; a través del uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje denominado como “Top Notch Readers” y diseñado en la plataforma Moodle, en donde se establecen las estrategias globales y se explican las tres fases de lectura, “pre-reading, reading y post-reading”, para luego desarrollar actividades tales como Juegos de asociación de palabras con figuras, resolver guías de lectura con apoyo de videos entre otros:

Mediante las 10 sesiones y situaciones de autorreflexión creadas en el AVA Top Notch Readers sobre las estrategias metacognitivas, con el uso de los videos propuestos y la estructura de los textos antes, durante y después de la lectura, se desarrolla la conciencia metacognitiva de los estudiantes y su proceso de generación de estrategias de forma autónoma que les permite la resolución y comprensión de los textos de inglés. (Borda Barinas y David Angulo, 2021, p.137).

A partir del 2020 con la pandemia de COVID 19, el mundo aceleró aún más los modos virtuales de interacción no solamente a en lo social, sino además en aspectos tales como la

economía y sobre todo la educación, al respecto Kang et al. (2022), realizaron un estudio para analizar las formas en las que un grupo de 241 estudiantes de inglés como segunda lengua preparaban la presentación de la prueba IELTS durante la pandemia y así poder determinar si la utilización de recursos de internet por su cuenta eran un determinante positivo a la hora de obtener un buen puntaje en el test; uno de los hallazgos más interesantes fue la asidua utilización tanto de sitios web especializados, las aplicaciones móviles y las redes sociales y relacionados a estos recursos se halló que:

Las habilidades lingüísticas a menudo se desarrollan a través de la interacción entre los alumnos, el idioma y los recursos que encuentran en su vida cotidiana" (…) así mismo la mayor parte de los individuos analizados se sintieron más cómodos y obtuvieron mejores puntajes en las distintas competencias que mide el IELTS, cuando lo hicieron a través de recursos electrónicos, bien sea en línea o fuera de esta. (Kang et al., 2022, p.35-40)

Finalmente, Cushing y Ren (2022), realizan un análisis comparativo y detallado de la prueba IELTS y la prueba DET (Duolingo English test) de la famosa app de aprendizaje virtual de lenguas; llegando a conclusiones bastante reveladoras acerca de la utilidad que puede representar la aplicación de Duolingo, si bien es cierto los puntajes de las dos pruebas se correlacionan y están en sintonía con el MCER, Duolingo se orienta más hacia; "el conocimiento del vocabulario y el análisis sintáctico en lugar de a la comprensión o producción de discurso extenso" (Cushing y Ren, 2022, p.44). Es decir Duolingo se centra más en la obtención de habilidades de bajo nivel o básicas, mientras que el IELTS está orientado hacia habilidades o competencias lingüísticas de gran calado, concernientes a niveles académicos universitarios; sin embargo el estudio igualmente revela que Duolingo puede desarrollar habilidades de comunicación básicas que permitirían participar e interactuar a los estudiantes plenamente de los

programas académicos en lengua inglesa sin ningún problema que sumado a su bajo costo y accesibilidad, la convierten en una herramienta ideal para alumnos principiantes.

Diseño Metodológico

Tipo de Investigación

Para llevar a cabo el diseño metodológico de esta propuesta se utilizan los preceptos de Johnson y Christensen (2014) centrado en lo que estos han denominado una investigación descriptiva – cuasiexperimental, con un enfoque mixto; ya que en primer lugar la investigación se enfocara en la descripción de un problema específico antes y después de la aplicación de una estrategia pedagógica en particular, utilizando un pretest y un Post-test a un solo grupo y sin el uso de un grupo de control.

Población Participante

La estrategia pedagógica se implementa en el Instituto Técnico Nacional de Comercio, institución educativa de carácter oficial, cuenta con una jornada en la mañana y otra en la Tarde, en el calendario escolar "A"; imparte formación en los niveles de Transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica, a alrededor de 2700 alumnos aproximadamente.

Ubicado en la zona céntrica de la ciudad, la Sede A se ubica en la calle 12 No. 0-40 Barrio La Playa, Está conformado por una población en líneas generales pertenecientes a los estratos sociales 1,2,3 y 4 del sector céntrico de la ciudad de Cúcuta y de algunos barrios periféricos.

En términos económico - sociales la población sujeto de estudio es muy diversa, en gran medida la ubicación geográfica de ciudad-fronteriza con Venezuela ejerce una influencia, sobre todo en los últimos años en donde la migración desbordada, la pandemia y la crisis económica han producido una gran masa de trabajadores ocasionales con bajos recursos, que entre otros factores han conllevado a que existan familias multifamiliares o desintegradas, madres solteras cabezas de hogar; que conlleva entre otras cosas a fenómenos de violencia intrafamiliar, grandes

grupos de comunidad de desplazados forzosamente por la violencia, no solamente del país o del departamento, sino también del país vecino.

El grado 6-8 del I.T. Nacional de Comercio es el curso seleccionado para participar de esta propuesta pedagógica, pertenece a la jornada de la Tarde de un total de ocho cursos (4 en la mañana/4 en la tarde) el curso objeto de esta investigación (6-8) está conformado por 26 alumnos en total; 16 niñas y 10 niños con edades entre los 11 y 12 años, son estudiantes de estrato socioeconómico bajo (SISBEN 1, 2 y 3) y pertenecientes en un 100% al área urbana.

Instrumentos de Recolección de Información

Los aparatos y/o instrumentos de recolección de información permitirán recabar u obtener, los registros y las evidencias para poder elaborar los análisis, argumentos y juicios pertinentes con el objetivo de facilitar la valoración de los diversos y distintos hallazgos que se hagan al respecto. Para esta investigación y propuesta se seleccionaron los siguientes instrumentos:

Prueba Diagnóstica

Se pretende en primera instancia utilizar la Prueba Cambridge en el nivel A1 Movers, haciendo énfasis en el área de lectura (Reading); esta prueba evalúa el entendimiento, uso de frases y expresiones básicas del inglés escrito simple. Este nivel A1 Movers hace parte de la prueba general de inglés para jóvenes estudiantes (YLE) de Cambridge ESOL, que es un departamento de la Universidad de Cambridge dedicado a desarrollar y ofrecer exámenes de inglés para personas no nativas de la lengua inglesa; los YLE fueron diseñados originalmente en 1997 para niños con edades entre los 7 – 12 años, para que les sirviera como un puente entre el nivel principiante (Starters) y el Waystage que es un nivel intermedio en la escala del MCER y que corresponde al nivel B1; ahora bien, Cambridge ESOL decidió realizar un trabajo de

validación de la prueba, para alinear las pruebas YLE con el MCER, Papp y Salamoura (2009).

En este sentido la validez y validación de la prueba A1 Movers está respaldada por la adopción por parte de Cambridge de los estándares AERA, APA y NCME orientados a pruebas educativas y psicológicas; Cambridge (2016); de igual manera Cambridge English Languaje Assessment, es miembro fundador de ALTE, la Asociación de Examinadores de Idiomas de Europa y que tiene como función elevar los estándares lingüísticos, además de auditar a través de su sistema de gestión de calidad a los miembros de la organización.

La prueba Cambridge utiliza un modelo sociocognitivo desarrollado en conjunto con Cyril Weir y sustentado en los aportes conceptuales de Messick, Kane y Bachman para realizar un análisis profundo de la validez del examen.

Igualmente, desde que se implementó la prueba a finales de los años 90's, esta ha evaluado aproximadamente a 300 mil niños anualmente, en alrededor de 84 países, Nguyen (2015); por otro lado, Bailey (2003), en su revisión de la prueba Cambridge Young Learners English (YLE), en cuanto a su Validez y Confiabilidad concluye lo siguiente.

Validez.

Acá analiza desde 4 parámetros; validez basada en el contenido, la validez basada en el constructor, la validez basada en el criterio y la validez concurrente de la prueba:

Validez Basada en el Contenido

La autora llega a la conclusión de que la prueba se ha diseñado cuidadosamente para que esté alineada con los currículos primarios de ESOL y represente de manera idónea la estructura del lenguaje y vocabulario que comúnmente son utilizados en las aulas de clase; además de utilizar tareas auténticas similares a las realizadas en la escuela para motivar a los estudiantes.

Validez Basada en el Constructo

En este parámetro se analizó la capacidad de la prueba para medir la habilidad o habilidades que se están midiendo. La autora nos dice que, aunque las pautas de calificación se han dejado en gran parte sin especificar por razones de confidencialidad, sería necesaria una definición más detallada del constructo de lenguaje medido por la prueba para poder evaluar la validez basada en el constructo con una mayor precisión.

Validez Basada en el Criterio

Se refiere a la capacidad de la prueba para predecir o correlacionarse con resultados futuros o medidas de desempeño relacionadas. El texto sugiere que la validez basada en el criterio se ha podido evaluar mediante la correlación entre los resultados de la prueba YLE y los resultados de otras pruebas de ESOL de Cambridge.

Validez Concurrente

Esta última hace referencia a la capacidad de la prueba para reflejar con precisión las habilidades de los estudiantes en el momento en que se realiza la prueba. La autora hace énfasis en que los encargados de examinar han reportado una alta satisfacción con las pruebas, pero se sugiere que se realicen encuestas directamente a los profesores para evaluar con mayor precisión la validez concurrente.

Confiabilidad.

Los resultados muestran una buena confiabilidad en términos de consistencia interna en las partes de Listening, Reading y Writing. En estos aspectos, se reportan resultados promedio de .80, .80 y .82 para Starters, Movers y Flyers, respectivamente; para Reading y Writing, estos fueron de .83, .84 y .85 en los tres niveles.

Ahora bien, en cuanto al análisis psicométrico de los dos componentes objetivos de las pruebas YLE, se utilizó el "Standard Error of Measurement" (SEM); En el caso de la prueba

Cambridge YLE, el SEM se utilizó para determinar la confiabilidad de la prueba midiendo la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los examinados en diferentes versiones de la misma; utilizando la desviación estándar de las puntuaciones de la muestra y el coeficiente de fiabilidad de la prueba. En este sentido el tamaño del error estándar de medición (SEM) en relación con la banda de puntuación (categoría de escudo) es de 0.50 y sugiere que la prueba tiene una alta confiabilidad en términos de medición.

Igualmente, en el contexto colombiano la prueba Cambridge esta igualmente respaldada por la Norma Técnica Colombiana (NTC/5580 de 2007) de Programas de Formación para el Trabajo en el Área de Idiomas; en su numeral 4.4.3.5 concerniente a la Evaluación de los Aprendizajes, y la cual incluye el listado de pruebas y exámenes internacionales del idioma inglés y de acuerdo con los niveles del MCER autorizados para la práctica docente, el aprendizaje y la evaluación del inglés como segunda lengua (ver tabla 5).

Se la misma forma la resolución 018035 de 2021 del Ministerio de Educación Nacional establece la lista de exámenes estandarizados para la certificación del nivel de dominio lingüístico de un idioma extranjero y de acuerdo con el MCER, en lo concerniente a la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación, que incluye a la prueba Cambridge YLE.

La prueba se utilizará para hacer la medición de la variable dependiente y que permitirá hacer el diagnóstico como actividad previa para diseñar un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) como estrategia pedagógica que permita fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en el sexto grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Cúcuta. El recurso técnico que se utilizara para la prueba diagnóstica será la plataforma de Google forms, en donde se implementara la prueba Cambridge A1 Movers (ver tabla 6).

Tabla 5

NTC 5580 apéndice B (normativo) exámenes internacionales de inglés de acuerdo con los niveles del MCER

Idioma	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nombre de la Certificación	Fuente/Productor
Inglés	Movers	Flyers KET (Key English Test)	PET (Preliminary English Test) BEC (Business English Certificate Preliminary)	FCE (First Certificate in English) BEC (Bussiness English Certificate Vantage)	CAE (Certificate in Advanced English) BEC (Business English Certificate) Hihger	CPE (Certificate of Proficiency in English)	Cambridge Young leamers exams Cambridge exams for speakers of other languages Cambridge business exams	ALTE Cambridge ESOL
		IELTS 3.5	IELTS 4.5	IELTS 5.5	IELTS 6.5	IELTS 7.5	IELTS	IELTS

	ISE 0	ISE I	ISE II	ISEIII	Integrated skills in english examinations (ISE)	Trinity college ESOL
		TOEFL PBT 457		TOEFL PBT 560	TOEFL PBT (Paper based test in producción oral ni escrita) 310-677	ETS

	TOEFL CBT 137		TOEFL PBT 220	TOEFL CBT 220 (Computer based test sin producción oral ni escrita) 0-300
	TOEFL IBT 57-86	TOEFL IBT 87-109	TOEFL IBT 110-120	TOEFL IBT (Internet based testing) 0-120

TOEIC L&R 120-220	TOEIC L&R 225-545	TOEIC L&R 550-780	TOEIC L&R 785-990	TOEIC (Test of english for international comunication) listening and Reading 10-990
TOEIC Bridge listening 46	TOEIC Bridge listening 70	TOEIC Bridge listening 86		TOEIC (Test of english for international comunication) bridge listening 10-90

TOEIC Bridge Reading 46	TOEIC Bridge Reading 64	TOEIC Bridge Reading 84		TOEIC (Test of english for international comunication) bridge Reading 10-90
		TSE 45	TSE 55	TSE –(Test of spoken english) o-60

	TWE 4.5	TWE 5.5	TWE(Test of written english) 0-6.0	
	Examination for the certificate of competency in english (ECCE)	Examination for the certificate of proficiency in english (ECPE)		University or Michigan

Nota. La tabla recopila los exámenes internacionales de inglés de acuerdo con los niveles del MCER. *Fuente.* Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC, 2007).

Tabla 6

Listado de exámenes estandarizados aprobados por el MEN para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés en niños de 7 a 12 años

Formato	Tipo		Casa Evaluadora	Examen	Escuela	A1		ALTE Nivel 1		ALTE Nivel 2		ALTE Nivel 3	
								A2		B1		B2	
Niños 7 a 12 Años (Young Learners)	EYL	Place	Pearson	Pearson test of english young leaners test	Firstword	Spring Board	Quick Marcha	Breakthrough					
	EYL	Place	Cambridge	Cambridge english placement test for young learners	Starters	Movers		Flyers					
	EYL	Place	Oxford	Oxford young learners placement test	Cout down	Lift Off		Zoom		Orbit			
	EYL	Prof	Camla	Young learners test of english (YLTE)	Bronze	Sever		Gold					
	EYL	Prof	International test of english profciency	SLATE		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	
	EYL	Prof	International test of english profciency	SLATE Plus		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	
	EYL	Cert	Anglia Examinations	Anglia ESOL international examinations	First step/junior/primary								
	EYL	Cert	Cambridge	English for speakers of other languages for schools	Starters	Movers		Flyers					

Nota. La tabla muestra los exámenes estandarizados para la enseñanza en el campo del idioma inglés para niños en edades comprendidas de los 7 a 12 años. *Fuente.* MEN (2021).

Diario de Campo

Desde la perspectiva de Martínez (2007). El diario de campo es un instrumento que ayuda a sistematizar y monitorear de manera permanente la práctica investigativa, para mejorarla, enriquecerla y transformarla a través de la observación directa del problema a investigar. Se desarrolló durante las fases de la implementación de la propuesta pedagógica, para argumentar los resultados y conclusiones de la estrategia.

Tabla 7

Formato diario de campo

Diario de Campo	
Actividad	Fecha:
Investigador / Obeservador	
Objetivo / Pregunta	
Situación	
Lugar - Espacio	
Técnica Aplicada	
Personas que intervienen	
Descripción de actividades y sistuaciones sociales observadas	Consideraciones interpretativas analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación
Observaciones	

Nota. La tabla muestra la estructura del diario de campo y la información que se requiere para registrar las actividades. *Fuente.* Soliz (2021).

Prueba para Evaluar la Competencia Lectora

Posterior a la aplicación de la propuesta pedagógica AVA se aplicó una prueba final para medir el grado de fortalecimiento de la competencia lectora de la asignatura de inglés en el sexto grado del Instituto estudiado; esta prueba será nuevamente la Prueba Cambridge A1 Movers.

Encuesta de Satisfacción (Escala Likert)

La encuesta de satisfacción con escala Likert es un instrumento de recolección de datos psicométrica muy común en la investigación educativa. Se utiliza para medir la opinión o actitud de los participantes hacia un tema específico, Bertram (2008) en este caso, la satisfacción con el AVA diseñado para mejorar la competencia lectora del inglés en el nivel A1; los elementos específicos que se evaluaron a través de la encuesta serán; la facilidad de uso, la calidad del contenido, la interactividad y la flexibilidad del uso del AVA.

Se realizó al finalizar la aplicación de la propuesta pedagógica AVA, con el fin de obtener datos que nos permitan inferir la apreciación y/o aceptación – satisfacción general de los estudiantes para con el uso e importancia del AVA como estrategia pedagógica utilizada por el sexto grado del Instituto estudiado.

Técnicas de Análisis de Datos

Se utilizó estadística descriptiva e inferencial a través de la sistematización de los datos ordenados y clasificados en tablas de Excel para generar diagramas y figuras en general que permitieron ilustrar los datos y resultados obtenidos de la implementación y validación o valoración de la estrategia, para poder realizar igualmente asociaciones y comparaciones pertinentes de los datos obtenidos y observados. Finalmente, el método de muestreo que se utilizó fue el de “No probabilístico por conveniencia”.

Procedimiento

Este se orientó con sustento en los conceptos del modelo de McKernan (2001), es decir

en o por, fases o ciclos de acción; el modelo hace énfasis en la resolución de problemas científico - sociales, a través de aspectos de carácter democrático en donde debe verse inmersa e involucrada la comunidad que es sujeto de la intervención o investigación; en este sentido la relación entre teoría y práctica es tanto estrecha como de carácter dialéctico (Corral et al., 2013). El procedimiento de la estrategia pedagógica igualmente está dividido en los momentos claves del tipo de investigación acción como son:

1) El diagnóstico

2) La planeación o diseño

3) La acción o implementación

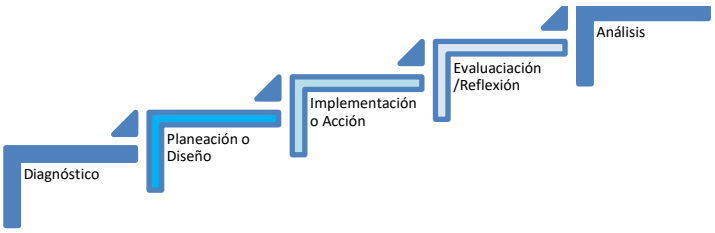
4) La reflexión y/o evaluación de la estrategia

5) El análisis

En la figura 7 se aprecian lo momentos claves, que se denominaron *Fases*, con las cuales se aborda la presente investigación, y más adelante son explicadas en etapas y pasos.

Figura 7

Fases de la investigación



Fuente. Elaboración propia

A continuación, se explican cada una de las fases indicadas en la figura 7.

Fase 1. Diagnóstico del Nivel de Competencia Lectora en Inglés

Etapa 1: Diseño de Aplicación Instrumento de Diagnóstico.

Se Aplica una prueba diagnóstica estándar, sustentada en la prueba Cambridge A1 Movers para determinar el nivel de comprensión lectora en ingles según el MCER, de los alumnos de grado 6-8 del I.T. Nacional de Comercio; por esta vía se identifican las necesidades primordiales, para fortalecer la competencia de lectura para el nivel A1 de inglés.

Paso 1. Compilación y análisis de la prueba Cambridge A1 Movers.

Compilación del material académico disponible y puesto a disposición en línea por parte de Cambridge Assessment English; en donde se analizan y extraen una serie de preguntas de las mismas, que puedan servir para la aplicación de la prueba estándar, para poder realizar el diagnóstico del nivel de comprensión lectora en inglés.

Paso 2. Adaptación prueba Cambridge A1 Movers

Con las pruebas y preguntas seleccionadas se realiza una adaptación al contexto virtual de Google Forms y una redacción final de la prueba para ser aplicada.

Etapa 2: Implementación Instrumento de Diagnóstico

Paso 1. Aplicación de la Prueba

La prueba se lleva a cabo en una sesión mínima de 30 y máxima de 45 minutos en donde se realiza a través de un cuestionario de Google en el aula de clase.

Paso 2. Análisis Resultados de la Prueba.

Para el análisis de los resultados se utilizan los parámetros utilizados por Cambridge Assessment English y que a su vez están sustentados en los parámetros del MCER.

La prueba diagnóstica se aplica a un total de 26 estudiantes, 10 niños y 16 niñas, con edades entre los 11 a 12 años, del grado 6to de educación básica secundaria del Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Cúcuta, ubicado en el Departamento de Norte de Santander, Colombia.

La prueba se corresponde con el segmento de comprensión de lectura del examen YLE A1 Movers (Vol. 1) diseñada por Cambridge Assessment English, la prueba fue montada en la plataforma web de Google Forms, para que los estudiantes pudieran acceder a ella a través de un enlace o link (ver apéndice c); consta de 33 preguntas divididas en seis partes. Cada parte comienza con uno o dos ejemplos; a continuación, los estudiantes deben elegir correctamente sus respuestas a todas las partes que componen la prueba de comprensión de lectura.

Tabla 8

Estructura general de la prueba YLE A1 Movers (comprensión lectora)

Arte	N° de Preguntas	Tipo de Tarea	¿Qué Tienen que Hacer los Evaluados?
1	5	Coincidencia de palabras para definiciones	Los evaluados leen definiciones breves y las hacen coincidir con las palabras correctas. Cada palabra es representada por una imagen etiquetada. Los evaluados están obligados a escoger la palabra correcta junto a la definición.
2	6	Diálogo corto con opción múltiple de respuestas	Los evaluados leen un breve diálogo y lo deben completar eligiendo las respuestas correctas, para ello deben elegir entre tres opciones (A, B y C) para cada pregunta.
3	6	Texto con espacios	Los evaluados leen una breve narración y escoge la palabra correcta para completar los espacios. También se pide a los evaluados que elijan el mejor título para la historia de una selección de tres opciones.
4	5	Cloze de opción múltiple	Los evaluados leen y entienden un texto fáctico. Se les pide que elijan la palabra correcta de una elección de tres para completar cada espacio.
5	7	Basado en completar oraciones en una historia	Los evaluados leen una historia y completan oraciones al respecto escribiendo una, dos o tres palabras.
6	4	Basado en	Los evaluados completan oraciones, proporcionando

Arte	N° de Preguntas	Tipo de Tarea	¿Qué Tienen que Hacer los Evaluados?
		completar oraciones, teniendo como base la observación de una imagen	una respuesta eligiendo entre 4 opciones y basados en una imagen que deben observar.

Nota. La tabla muestra la prueba de comprensión lectora. *Fuente*. Cushing y Ren (2022).

La prueba de forma general se centra en cinco habilidades básicas o principales:

Comprender algunas señales y avisos simples.

Leer y comprender algunos textos breves basados en hechos con la ayuda de imágenes.

Leer y comprender algunas historias breves y sencillas sobre temas familiares con la ayuda de imágenes.

Leer oraciones sencillas y dar detalles personales.

Leer oraciones cortas y simples sobre lo que le gusta y lo que no le gusta.

De igual manera la prueba se calificó con una escala de 0 a 100; en donde cada respuesta correcta de la prueba diagnóstica tiene un valor de 3.03 y con la cual se establece una clasificación por niveles de desempeño, dichos niveles obedecen a los niveles de desempeño utilizados por el ICFES en las Pruebas Saber y los valores de cada nivel de desempeño han sido adaptados a la escala de calificación que se presenta en la tabla 9.

Tabla 9

Niveles de desempeño de la prueba diagnóstica

Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
0.00 – 54.54	57.57 – 69.69	72.72 – 84.84	87.87 – 100

Nota. La tabla muestra los niveles de desempeño que pueden obtener los estudiantes en la

prueba; así, por ejemplo, para poder obtener o ubicarse en un nivel mínimo, el estudiante debe obtener de 19-23 respuestas correctas; 24-28 para satisfactorio; 29-33 para avanzado; 18 o menos de 18 respuestas correctas corresponderá al nivel insuficiente. *Fuente.* Elaboración Propia.

Fase 2. Planeación o Diseño del AVA

Etapa 1: Estructuración del AVA

Paso 1. Identificar los objetivos específicos de aprendizaje en comprensión lectora para el nivel A1 del MCER.

Paso 2. Seleccionar el material didáctico adecuado que fortalezca la comprensión lectora en inglés para el nivel A1.

Paso 3. Definir las actividades interactivas y de evaluación que se realizarán dentro del AVA.

Etapa 2: Etapa de Desarrollo

Paso 1. Crear el contenido didáctico multimedia, que incluye textos, imágenes, audios y videos, utilizando herramientas y recursos TIC adecuados.

Paso 2. Diseñar las secuencias didácticas interactivas y evaluativas que se realizarán dentro del AVA, utilizando herramientas y recursos TIC adecuados.

Paso 3. Integrar el contenido didáctico multimedia y las secuencias didácticas interactivas y de evaluación en el AVA.

Fase 3. Implementación del AVA (Acción)

Etapa 1: Poner en Marcha el AVA

Esto se lleva a cabo proporcionando a los alumnos el acceso a través de una plataforma en línea.

Paso 1. Proporcionar una guía de uso del AVA para los alumnos.

Paso 2. Supervisar y orientar a los alumnos durante el uso del AVA.

Fase 4. Evaluación de la Competencia Lectora (Reflexión)

Etapa 1: Aplicación Instrumento de Evaluación

Paso 1. Se aplicará una prueba estándar, sustentada en la prueba Cambridge A1 Movers para determinar el nivel de fortalecimiento de la comprensión lectora en ingles según el nivel A1 del MCER, en los alumnos de grado 6-8 del I.T. Nacional de Comercio; a través de Google forms.

Paso 2. Evaluar la satisfacción de los estudiantes con el uso del AVA de la estrategia pedagógica implementada, a través de un sondeo con escala Likert.

Fase 5. Análisis e interpretación de los datos recopilados

Analizar los resultados obtenidos a través del enfoque mixto, tanto de los datos arrojados por el AVA, sean estos, producto de la observación de la acción - individual que se haga de los estudiantes participantes de la estrategia pedagógica. De igual forma se analizarán los datos cuantitativos que arroje la prueba Cambridge A1 Movers que se realizará al final de la implementación del AVA para evaluar el nivel de fortalecimiento la competencia lectora de los alumnos del curso 6-8 del I.T. Nacional de Comercio de la ciudad de Cúcuta.

Etapa 1: Limpieza de Datos

Paso 1. Depuración, ordenación y clasificación.

Paso 2. Homogeneización y almacenamiento.

Etapa 2: Exploración

Paso 1. Traducción de los datos a gráficos, tablas y otros formatos.

Etapa 3: Análisis

Paso 1. Inferencia de datos.

Paso 2. Correlación de datos.

Estructura del AVA como Propuesta Pedagógica

En sincronía con los resultados del pretest (prueba diagnóstica) y del análisis de esta, se toma la determinación que para fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en el sexto grado del Instituto estudiado y con base en los antecedentes y lineamientos teóricos reseñados se determinó diseñar e implementar una estrategia pedagógica a través de un AVA.

Para el diseño e implementación se recurrió en primera instancia a una planificación y diseño de una propuesta de intervención y/o AVA, sustentada en el modelo instruccional de Salmon (2013) que a su vez alinea sus posturas en los conceptos de aprendizaje significativo de Ausubel y Vygotsky, como del enfoque constructivista, el aprendizaje activo, colaborativo y el uso de tecnología para el aprendizaje en línea o virtual. Estos preceptos teóricos conforman el marco para el diseño y la implementación del entorno virtual de aprendizaje.

De allí que se escogió utilizar el taller como recurso pedagógico y herramienta didáctica, implementado de manera virtual en la plataforma Google Classroom.

Propuesta Pedagógica

Los ambientes virtuales de aprendizaje a través de la figura del taller son cada vez más recurrentes en los ámbitos educativos formales e informales y se caracteriza por ser un espacio de producción colectiva, donde los participantes tienen un papel activo y protagonista. A través del diálogo de experiencias y saberes, se generan aprendizajes y creaciones que transforman tanto la situación inicial como a los propios participantes. El taller busca la integración de teoría y práctica, fomentando el "aprender haciendo" y el "hacer aprendiendo" (Cano, 2012, p. 22-51).

Esta propuesta sustenta su idea en un taller interactivo implementado y adecuado a la plataforma Google Classroom; tiene aproximadamente una duración de 8 a 10 horas; divididas en 4 sesiones, en dichas sesiones, el objetivo principal es que los estudiantes de sexto grado se

apropien de los recursos dispuestos en el taller y adquieran habilidades que les permitan fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés para el nivel A1 del MCER, específicamente:

Leer y comprender textos breves basados en hechos con la ayuda de imágenes.

Leer y comprender historias breves y sencillas sobre temas familiares y/o cotidianos con la ayuda de imágenes.

Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje se estructuró en un entorno virtual a través de la plataforma Google Classroom. Esta plataforma ofrece un espacio en línea donde los estudiantes participes del mismo y el docente interactúan, comparten recursos, realizan actividades y se comunican de manera efectiva. Google Classroom proporciona herramientas para la gestión del taller, distribución de materiales, asignación de tareas, retroalimentación (feedback) y seguimiento del progreso de los estudiantes.

Figura 8 *Infografía Google Clasroom*

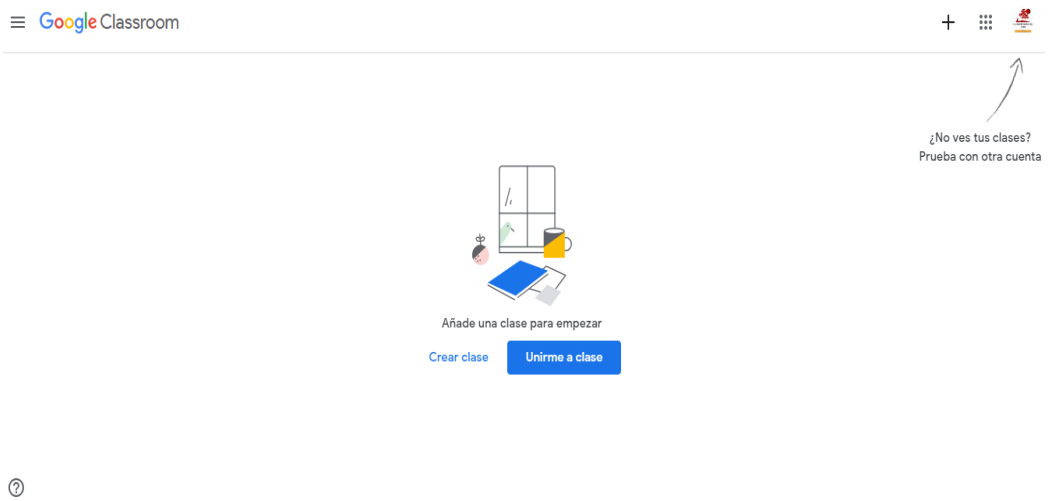
Fuente. E-Learning Masters (2017).

Componente Tecnológico del AVA

Google Classroom es una plataforma de gestión del aprendizaje diseñada para facilitar la creación, distribución y evaluación de actividades educativas en línea. Proporciona a los docentes una variedad de herramientas para administrar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera eficiente. Los estudiantes pueden acceder a Google Classroom a través de una cuenta de Google y participar en actividades, recibir instrucciones, entregar tareas y colaborar con sus compañeros.

Figura 9

Pantalla de inicio de Google Classroom



Fuente. Class Room (2022).

Con Google Classroom, se pueden generar diversos tipos de contenido que permiten diseñar un AVA o taller virtual. A continuación, se mencionan algunas de las opciones disponibles:

Publicación de Materiales

Los docentes pueden compartir materiales didácticos como documentos, presentaciones, hojas de cálculo, archivos de audio, enlaces a recursos en línea, videos, entre otros. Estos

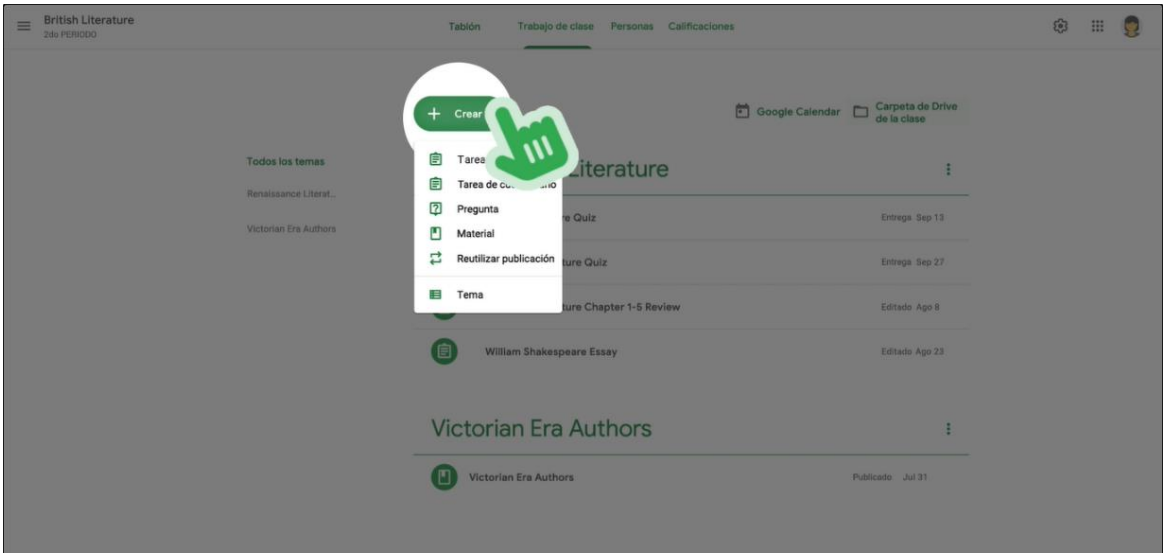
materiales se pueden utilizar para proporcionar instrucciones, lecturas, ejemplos y recursos complementarios para el AVA.

Creación y Asignación de Tareas

Los docentes pueden crear tareas y asignarlas a los estudiantes. Estas tareas pueden incluir preguntas, ejercicios, proyectos, ensayos u otras actividades que los estudiantes deben completar y entregar en línea. Los estudiantes pueden enviar sus respuestas o trabajos a través de Google Classroom.

Figura 10

Creación y asignación de tareas en Google Classroom



Fuente. Google For Education (2023).

Interacción en Línea

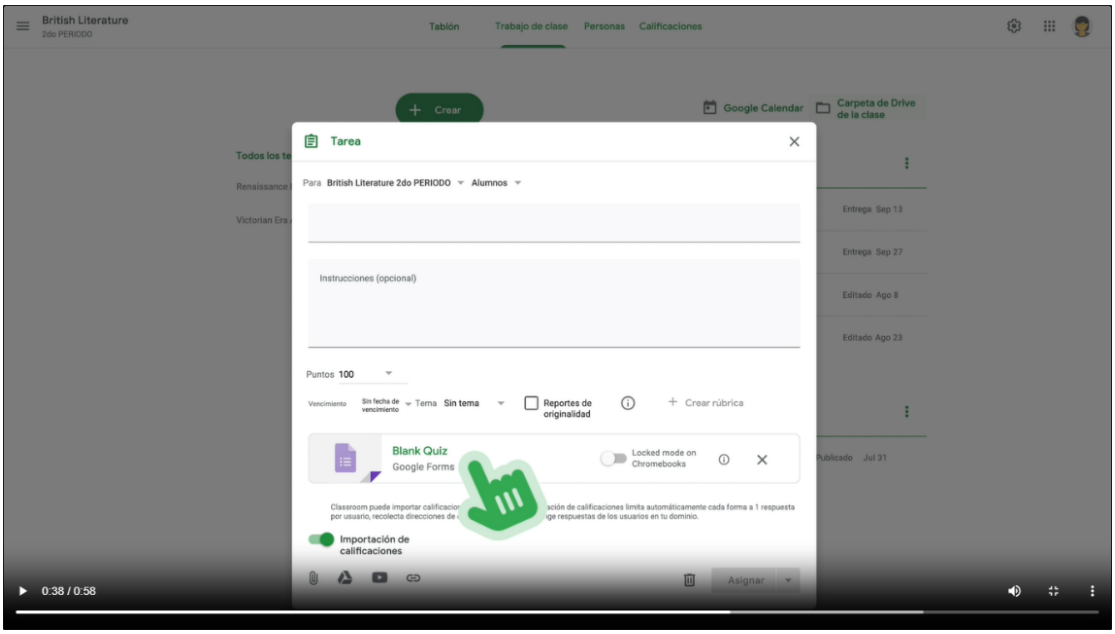
Google Classroom permite la comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes. Los educadores pueden establecer debates, iniciar hilos de discusión o plantear preguntas para que los estudiantes participen. Esto fomenta la interacción y el intercambio de ideas entre los participantes del taller.

Retroalimentación y Evaluación

Los docentes pueden proporcionar retroalimentación individualizada a los estudiantes sobre su desempeño en las tareas. Pueden agregar comentarios directamente en los trabajos enviados o utilizar la función de calificación para asignar puntuaciones. Además, los educadores pueden utilizar rúbricas para evaluar el desempeño de los estudiantes de manera coherente y transparente.

Figura 11

Creación de evaluaciones y/o quices



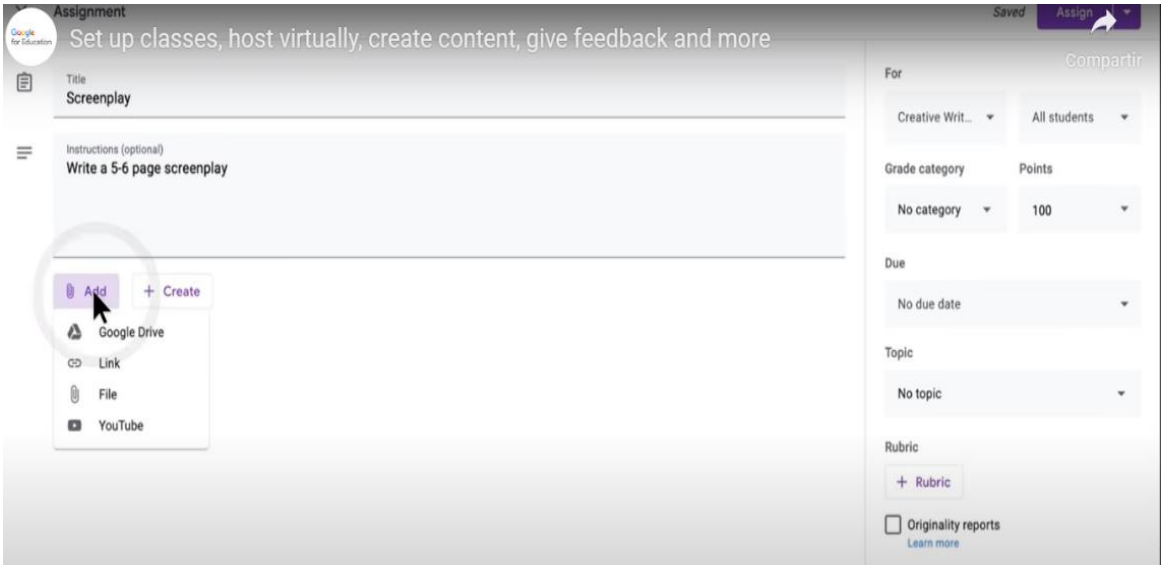
Fuente. Google For Education (2023).

Recursos Adicionales

Además de los materiales y tareas básicas, Google Classroom ofrece la posibilidad de integrar otras herramientas y recursos. Por ejemplo, se pueden incorporar extensiones de Chrome, aplicaciones externas y otras herramientas de Google como Google Drive, Google Docs, Google Slides, Google Sheets, entre otras, para ampliar las capacidades del AVA y enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje tanto de docentes como de los estudiantes.

Figura 12

Integración de otras herramientas y recursos en Google Classroom



*Fuente***.** Google For Education (2023).

Implementación del AVA

La implementación del AVA como estrategia pedagógica en Google Classroom, nombrada como Guardians of the Reading “Discover English Worlds: Reading Adventures Online”; comienza con la socialización general del AVA, en donde se expusieron todos y cada uno de los parámetros a seguir por parte de los participantes; desde una presentación breve acerca de que es Google Classroom y para qué sirve, hasta los lineamientos básicos de registro e ingreso a la plataforma (Link de acceso: https://classroom.google.com/c/NjExMzQ5MTEwMTI3?cjc=3s3rvpw) , desde luego una exposición de los lineamientos y objetivos en sí del AVA; así como también se mostró la forma de navegar e interactuar en Google Classroom.

Figura 13

Página de inicio del AVA

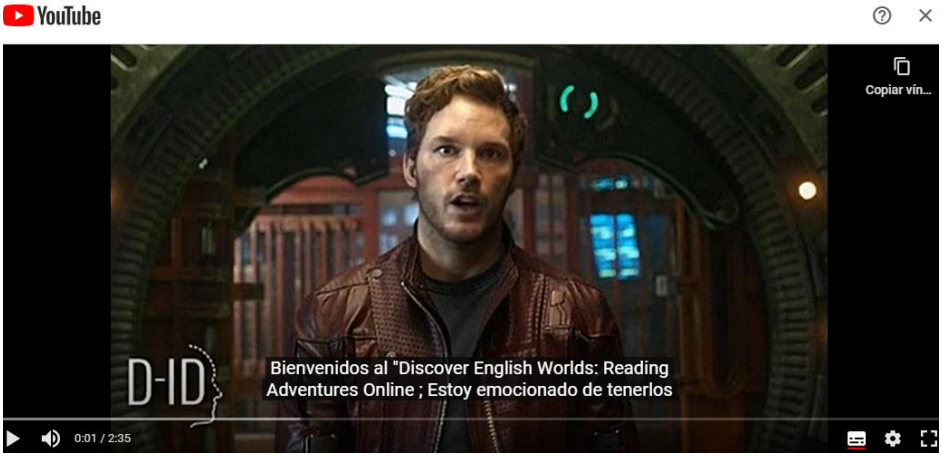
Fuente. Propia.

El inicio del Taller como estrategia AVA comienza formalmente con una bienvenida a través de un video, que se alinea con la temática de la película “Guardianes de la Galaxia” (2023), escogida para servir de gancho de interés del grupo de estudiantes; en dicho video Peter Quill, el personaje principal de la película es quien les da la bienvenida al AVA y les explica los objetivos esenciales del taller; este video además es el primer ejercicio del AVA; la opción de subtítulos en inglés (generados automáticamente en YouTube) les permite ir practicando la comprensión lectora.

Luego de la bienvenida y de que los estudiantes han comprendido la estructura y la forma de interacción con el AVA, proceden a iniciar las sesiones del taller, este está dividido en cuatro sesiones de la siguiente manera:

Figura 14

Fotograma video de bienvenida al taller



Fuente. Class Room (2022).

Primera Sesión

En esta primera sesión también se da un inicio con un vídeo de bienvenida, esta vez el personaje encargado es Gamora quien introduce a los estudiantes en la lectura de textos breves y sencillos, en el vídeo explica la forma en la que van a aprender sobre la competencia lectora y sus componentes claves, la primera herramienta de la que habla es la utilización del vocabulario, es decir el enfoque basado en el aprendizaje de Nation (2001); para lo cual Gamora utiliza un lenguaje sencillo y divertido como salido de la misma película Guardianes de la Galaxia para que los estudiantes se sientan identificados y atraídos por su discurso:

Imaginen que el vocabulario es como un tesoro oculto en el espacio a medida que exploramos diferentes textos nos encontraremos con palabras desconocidas que necesitamos descifrar (…) El aprendizaje de vocabulario nos permite descubrir nuevas palabras, sus significados y cómo se usan en diferentes contextos. ¡Es como agregar poderosas herramientas a nuestro arsenal intergaláctico! Con un vocabulario sólido, podremos comprender mejor los textos y disfrutar de nuestras aventuras literarias en inglés. (Nation 2001, p.1)

Figura 15

Primera sesión, video de bienvenida de Gamord

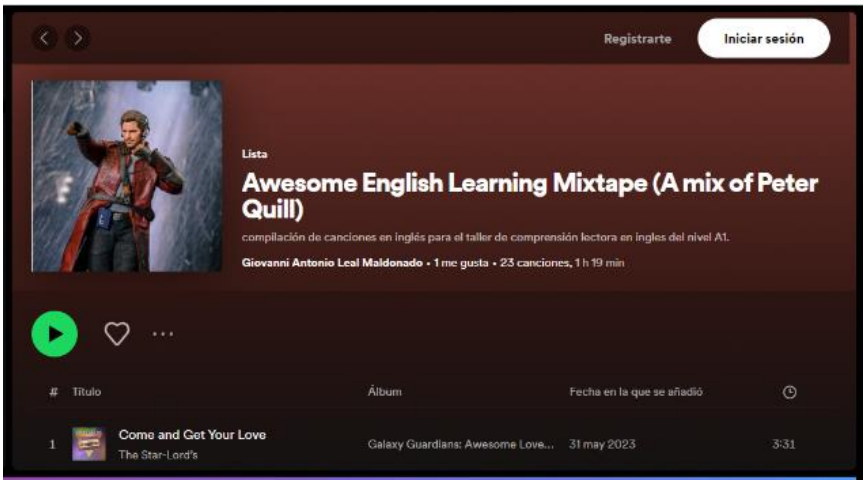
Fuente. Propia

La sesión continua con una secuencia didáctica de ejercicios, el primero de ellos basado en un texto denominado como "Going to the Park" (ver apéndice D), acá a los estudiantes se les pide leer el material dispuesto en la 1Era Sesión (ver apéndice E), al igual que repasar el material dispuesto en pdf del vocabulario relacionado con la lectura "Going to the Park" y luego de leer la historia corta "Going to the Park", para finalmente responder las preguntas a través de un enlace dispuesto que los llevara a un recurso externo diseñado y dispuesto en la plataforma de Educaplay (ver figura 16).

La primera sesión cierra con un de refuerzo de vocabulario, basado en una playlist (canciones seleccionadas por Peter Quill) y que llevan por título "Awesome English Learning Mixtape", siguiendo con la línea narrativa de la película y que sirve de apoyo pedagógico en el AVA; está playlist esta publicada en esta sesión de taller a través de un enlace de Spotify como un recurso externo adicional (ver figura 17).

Figura 16

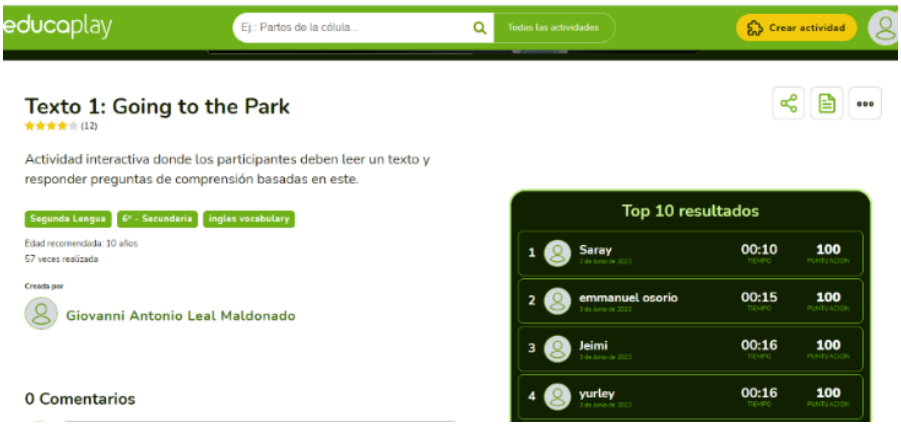
Playlist de Spotify como recurso externo



Fuente. https://es.educaplay.com/recursos-educativos/15081790-texto_1_going_to_the_park.html

Figura 17

Recurso externo en Educaplay



Fuente.https://open.spotify.com/playlist/4kBXKD9aUhPLn3s8TcvMMw?si=7d749f8c35834bd9

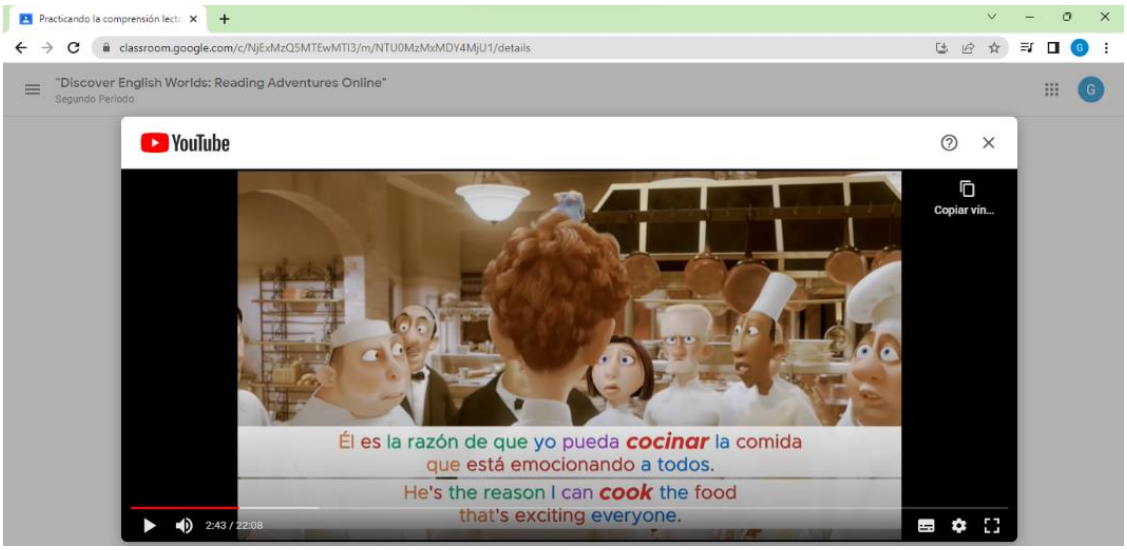
Segunda Sesión

Denominada como “Leyendo imágenes en inglés”, inicia con un ejercicio para practicar la comprensión lectora a través del cine, para ello los estudiantes acceden a través de un enlace

de YouTube al reconocido canal de la App conocida como “Movie Method”; creadora de contenido pedagógico que utiliza especialmente el cine como herramienta de aprendizaje.

Figura 18

"Movie Method" enlace externo utilizado como refuerzo



Fuente. Fotograma de la película Ratatouille, utilizada por Movie Method para enseñar inglés: https://youtu.be/FcfMAVlcLOM

La primera tarea consistió en reforzar y practicar el vocabulario con un ejercicio basado en las canciones seleccionadas por Peter Quill y puestas en una lista que el mismo título como "Awesome English Learning Mixtape" y que ya está publicada en la sesión anterior del taller; este ejercicio de vocabulario consiste completar las palabras faltantes en la lista de las canciones seleccionadas y dispuestas en documento de Google dispuesto en la sesión; para ello los estudiantes deben:

Buscar en la lista de Spotify y escuchar atentamente las canciones seleccionadas.

Completar las palabras faltantes en las letras de las canciones utilizando las opciones de vocabulario proporcionadas.

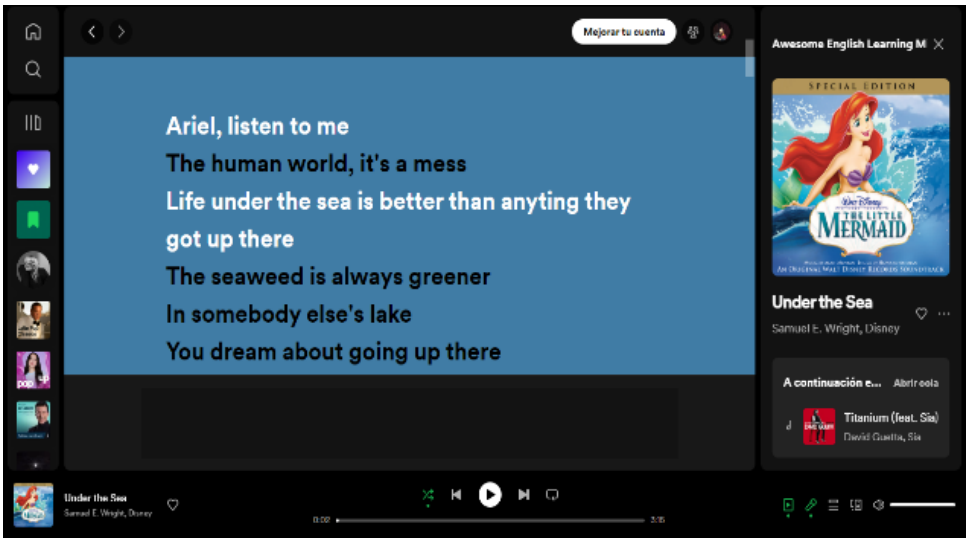
Intentar completar las palabras de manera correcta y coherente con el contexto de cada

canción.

Finalmente, revisar las respuestas con el feedback proporcionado.

Figura 19

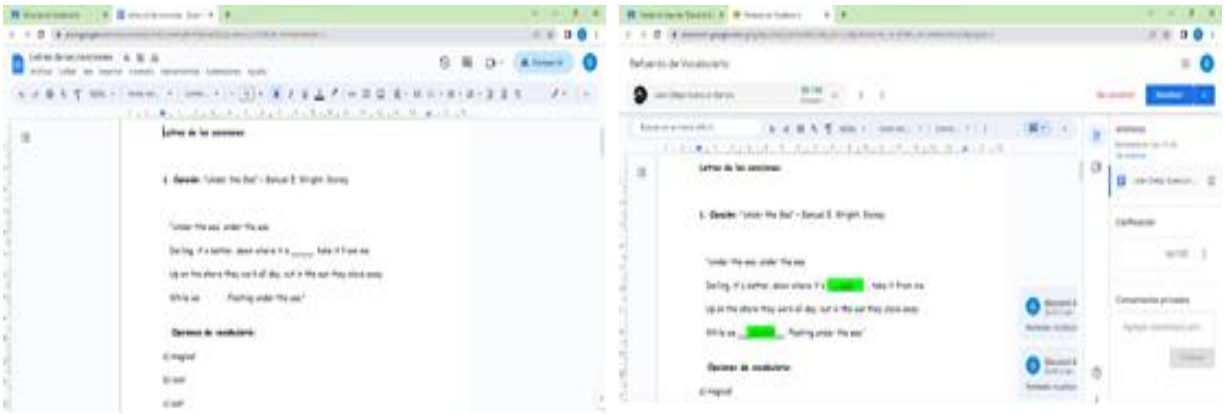
Canción seleccionada de la playlist de Spotify



Fuente. https://opn.spotify.com/track/6oYkwjI1TKP9D0Y9II1GT7?si=a4d35193f960452d

Figura 20

Ejercicio de letras de las canciones seleccionada



Fuente. https://docs.google.com/document/d/1iNCNbnRlrjftVVQ9lca0lB36p-xhvRU2OYMS0V_NH38/edit

Para la segunda tarea, debían leer el material denominado como Texto 2 (ver apéndice) y titulado “Helping in the Kitchen”; y a continuación responder las preguntas en el formulario de Google adjunto en la sesión; en esencia se trataba de realizar una conexión indirecta con el material de refuerzo (lista de vocabulario) dispuesto en la sesión anterior y con el recurso externo (segunda sesión) también de refuerzo de la utilización del cine para aprender inglés ("Movie Method") que precisamente toca el tema del interés por un tema o actividad cotidiana y todo lo que implica el cocinar en familia.

Para finalizar la sesión los estudiantes realizan una actividad de refuerzo en donde se deben aplicar todas las habilidades y competencias que se han venido fortaleciendo a lo largo del Taller; primero deben ingresar a un recurso externo a través de un enlace y seguir las siguientes instrucciones:

Observar un video y leer atentamente los subtítulos proporcionados, tanto en inglés como en español.

Intentar comprender el significado general y los detalles importantes de la escena.

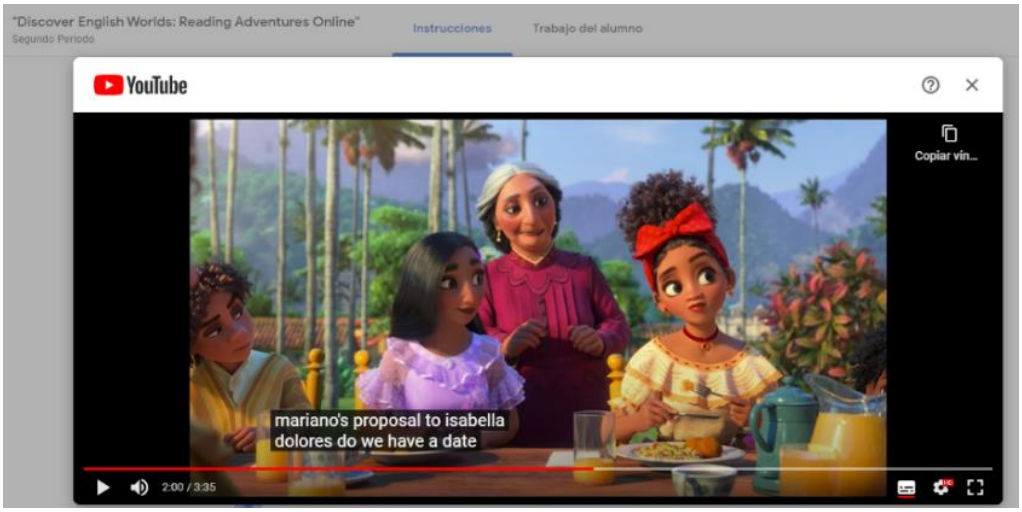
Observar y leer el video (varias veces) y responder las preguntas seleccionando la opción que cree es la correcta.

Recurrir si es necesario, al material de repaso de sesiones anteriores.

Acá se convierte en estrategia nuevamente el cine a través de la película “Encanto” que resulta ser un elemento muy significativo de identificación, que alienta el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 21

Fotograma de la película encanto



Fuente. https://www.youtube.com/watch?v=J-T-kOxGqK8&authuser=0

Tercera Sesión

En esta penúltima sesión se profundiza un poco más en la esencia del taller y se pretendió incorporar un tema básico para la comprensión lectora en inglés; el uso de los auxiliares "Do" y "Does" en el presente simple fue parte fundamental de esta sesión, en la primera parte los estudiantes acceden nuevamente a un par de recursos externos (Movie Method) que le ofrece consejos útiles y actividades interactivas basadas en escenas icónicas de películas en inglés y que le permite seguir desarrollando y fortaleciendo no solamente habilidades de comprensión lectora, sino además habilidades de escucha y expresión oral mientras se sumerge en historias épicas de fantasía y ciencia ficción y que los pueden ayudar a interactuar en su cotidianidad en lengua inglesa.

Figura 22

Actividad interactiva con fragmentos de películas

*Fuente***.** https://www.youtube.com/watch?v=Ew1DKYcNCnU&authuser=0

Junto a este material los estudiantes también acceden a una presentación sobre el vocabulario en inglés (Con temática Guardianes de la Galaxia) y cómo puede ser una herramienta valiosa en su aprendizaje y se le concientiza acerca del mundo globalizado en el que viven, de cómo el dominio del inglés se ha vuelto fundamental en diversos ámbitos, como los estudios, el trabajo y las relaciones internacionales, para poder hacerle comprender que expandir su vocabulario le permitirá comunicarse de manera más efectiva y le va ayudar a comprender mejor los textos escritos y hablados que se va a encontrar en su cotidianidad (ver figura 23).

El ejercicio central de esta tercera sesión se basó el cuento "Jack and the Beanstalk"; Para completar con éxito esta tarea, los estudiantes combinan sus habilidades de lectura y escucha, ya que el recurso o material lo encuentran en el AVA de manera escrita y en un enlace al audio del cuento, el material está dispuesto de tal manera que, la lectura del cuento al igual que su escucha la pueden hacer de forma simultánea.

Figura 23

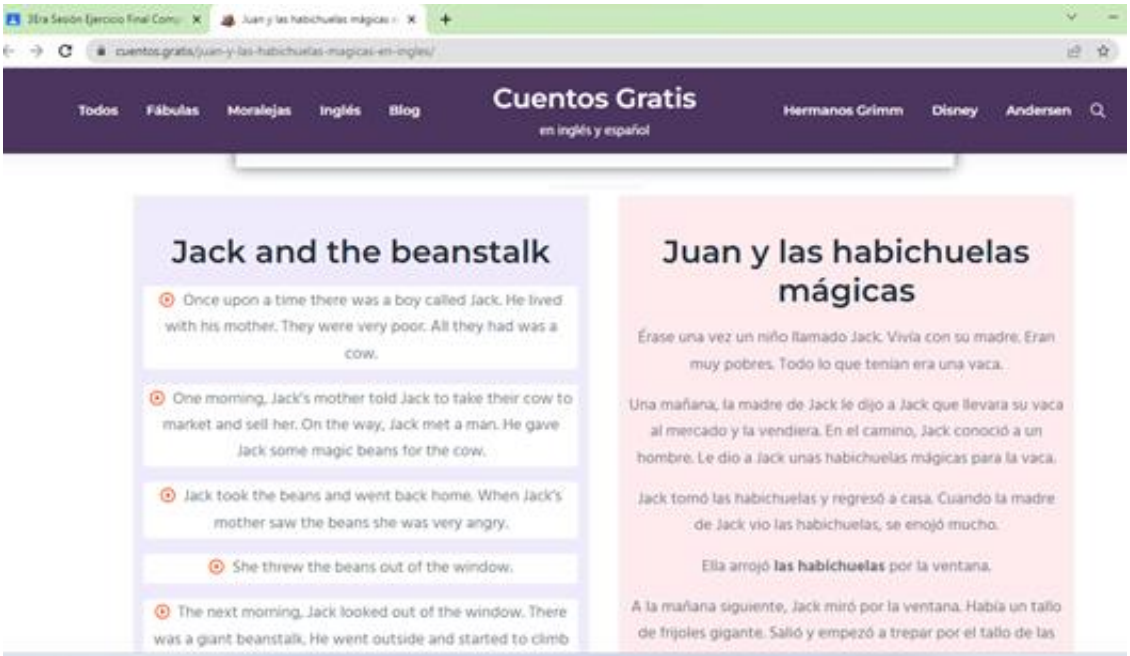
Material de vocabulario en inglés para el AVA

Fuente. https://classroom.google.com/w/NjExMzQ5MTEwMTI3/tc/NTU0MzM4NDAyNjk5

Mientras leen y escuchan simultáneamente el cuento "Jack and the Beanstalk”; los estudiantes utilizan la lista de palabras (el vocabulario) de la 3ra Sesión como su herramienta para que encuentren conexiones entre el cuento y alguna de las palabras de la lista; todo esto con el fin de que les sirva de preparación para una pequeña prueba (formularios de Google) dispuesto a través de la tercera sesión del AVA antes de la prueba final dispuesta para ellos en la cuarta sesión del taller.

Figura 24

Material sobre el cuento " Jack and the Beanstalk"



Fuente. https://cuentos.gratis/juan-y-las-habichuelas-magicas-en-ingles/?authuser=0

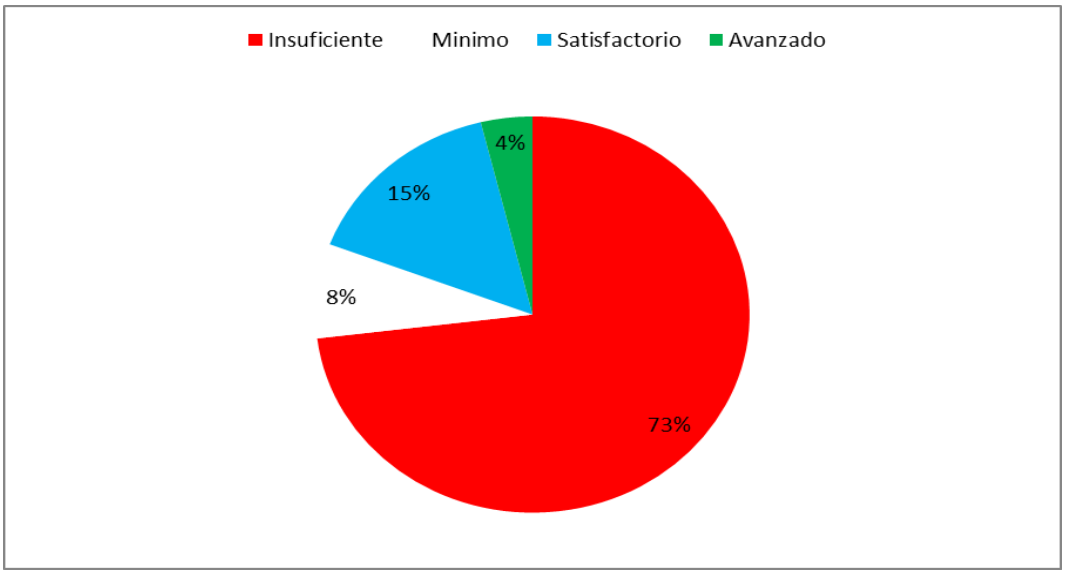
Resultados y Discusión

Análisis de Resultados Prueba Diagnóstica Inicial

En líneas generales, se puede decir que los resultados de la prueba arrojan que una mayoría (73%) de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño Insuficiente; un 8% se logra posicionar en el nivel mínimo; un 15% se ubica en el nivel satisfactorio y una minoría del 4% alcanza el nivel avanzado.

Figura 25

Resultados generales de la prueba



*Fuente***.** Propia

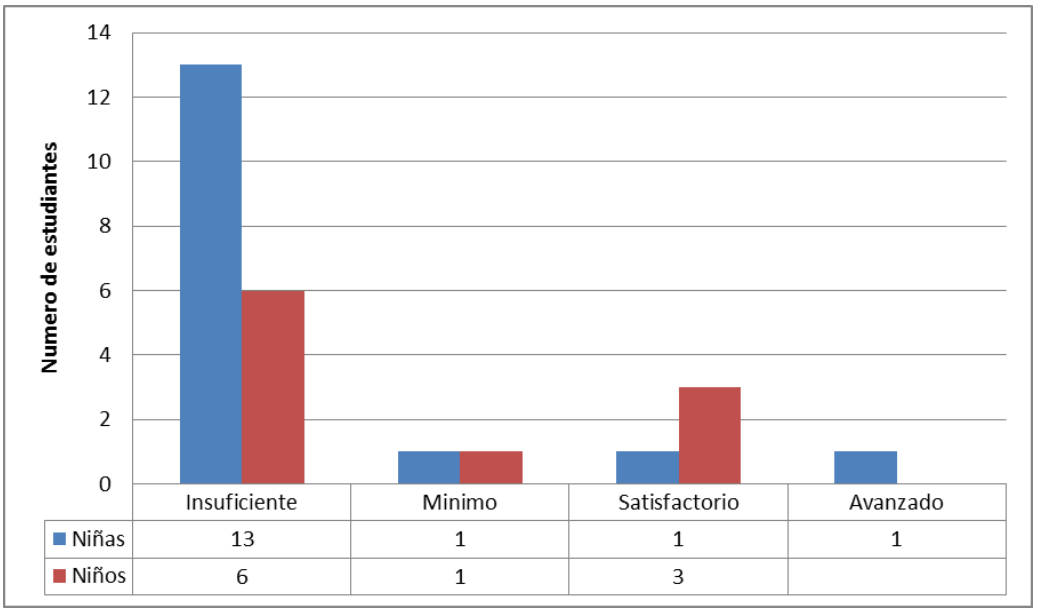
Los resultados generales de la prueba indican que la situación es preocupante, ya que solo una cuarta parte del grupo alcanza los niveles ideales; acá se puede inferir que el bajo nivel, puede estar directamente relacionado, en primer lugar con la baja intensidad horaria adecuada para la práctica del inglés con la que llegan desde la primaria, que sumado a las circunstancias de aprendizaje asociadas a la pandemia provocada por el COVID 19 en sus últimos años del ciclo en primaria y la flexibilidad sobre la asignatura en cuestión, serían los factores más apremiantes

en los pobres resultados de la prueba.

La falta de acompañamiento adecuado por parte de los docentes hacia sus estudiantes durante el confinamiento, la ausencia de herramientas y estrategias pedagógicas TIC y/o virtuales adecuadas para poder impartir los procesos de enseñanza – aprendizaje, fueron y han sido una de las causas fundamentales en el detrimento del nivel de áreas básicas y fundamentales como la competencia lectora en inglés.

Figura 26

Resultados por género



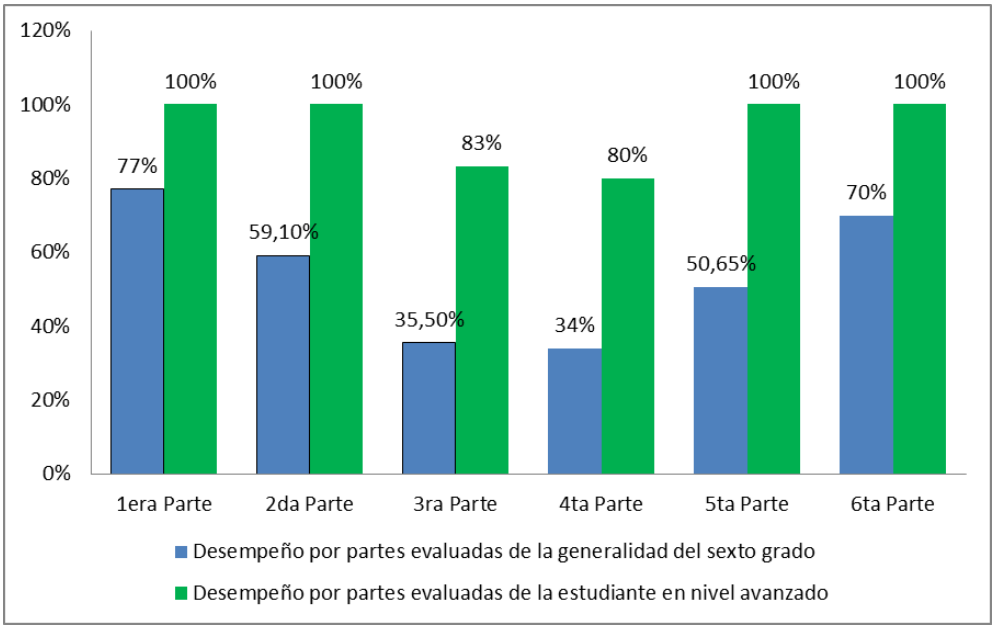
Fuente. Propia.

Además del análisis general de la prueba, se analizó el resultado de la misma por género; el hallazgo más sobresaliente al respecto, es que hay una pequeña tendencia en el grupo de estudiantes evaluados del sexto grado que lograron niveles óptimos, de un mejor desempeño en los estudiantes hombres (niños), ya que el 11.5% (3 estudiantes) de ellos logra alcanzar el nivel satisfactorio, mientras que las mujeres (niñas) solo logran alcanzar un 7.6% de manera conjunta entre los niveles satisfactorio y avanzado; a pesar de que la tendencia general en el país, de que

las mujeres son quienes mejor se desempeñan en las pruebas de comprensión lectora; esta ligera tendencia a favor de los varones puede deberse a un uso cotidiano y más generalizado de los video juegos en los hombres, la mayor parte de los video games poseen narrativas y leguaje en ingles lo que propiciaría esta leve ventaja en el desempeño de la prueba por parte de los hombres.

Figura 27

Desempeño por partes evaluadas



Fuente. Propia.

En síntesis la mayoría de los estudiantes presentan grandes dificultades en el desempeño sobre todo de la parte 3ra (35.5% de rendimiento), 4ta (34%) y 5ta (50.6%) de la prueba; en las tres, los evaluados debían leer una historia corta respectivamente y escoger la palabra correcta para completar los espacios, o elegir la palabra correcta entre varias opciones y completar oraciones eligiendo entre varias respuestas a las preguntas que se les hace de las lecturas respectivas o incluso elegir el mejor título para la historia de una selección de opciones.

Es evidente que cuando los estudiantes deben leer historias cortas tienen muchas dificultades de comprensión lectora, sin embargo, cuando se trata de hacer asociaciones para

comprender textos cortos y simples con la ayuda de imágenes, su desempeño mejora notablemente, de allí que el uso de imágenes en un AVA como posible estrategia pedagógica es fundamental.

Resultados Prueba de Competencia Lectora (Inglés A1)

Para evaluar la competencia lectora de la asignatura de inglés en los estudiantes de sexto grado; en cuanto al tema e información general de textos cortos y sencillos, a través del AVA implementado como estrategia pedagógica, se utilizó y aplicó el segundo volumen de la prueba YLE A1 Movers Vol. 2 (ver apéndice F) diseñada por Cambridge Assessment English; específicamente se usó solo el segmento de comprensión lectora.

La prueba fue implementada directamente en el AVA en la cuarta sesión del Taller a través de un enlace a Google Forms; nuevamente presentaron la prueba un total de 26 estudiantes, 10 niños y 16 niñas, con edades entre los 11 a 12 años, del grado 6to de educación básica secundaria del Instituto Técnico Nacional de Comercio de la ciudad de Cúcuta y que corresponden con el mismo grupo al cual se le hizo el diagnóstico y al cual se le implemento el AVA como estrategia para fortalecer la competencia lectora en inglés para el nivel A1.

En total fueron 26 preguntas estructuradas en 5 segmentos o partes (ver tabla 10), cada parte comienza con un ejemplo y cada pregunta es de selección múltiple con única respuesta.

Como ya se había mencionado en el capítulo de diagnóstico, la prueba se centra en cinco habilidades básicas:

Comprender algunas señales y avisos simples.

Leer y comprender algunos textos breves basados en hechos con la ayuda de imágenes.

Leer y comprender algunas historias breves y sencillas sobre temas familiares con la ayuda de imágenes.

Leer oraciones sencillas y dar detalles personales.

Leer oraciones cortas y simples sobre lo que le gusta y lo que no le gusta.

Tabla 10

Estructura general de la prueba YLE A1 Movers vol2 (comprensión lectora) utilizada como post. test en el AVA al finalizar el taller

Arte	N° de Preguntas	Tipo de Tarea	¿Qué Tienen que Hacer los Evaluados?
1	4	Coincidencia de palabras para definiciones	Los evaluados leen definiciones breves y las hacen coincidir con las palabras correctas. Cada palabra es representada por una imagen etiquetada. Los evaluados están obligados a escoger la palabra correcta junto a la definición.
2	5	Diálogo corto con opción múltiple de respuestas	Los evaluados leen un breve diálogo y lo deben completar eligiendo las respuestas correctas, para ello deben elegir entre tres opciones (A, B y C) para cada pregunta.
3	6	Texto con espacios	Los evaluados leen una breve narración y escoge la palabra correcta para completar los espacios. También se pide a los evaluados que elijan el mejor título para la historia de una selección de tres opciones.
4	5	cloze de opción múltiple	Los evaluados leen y entienden un texto fáctico. Se les pide que elijan la palabra correcta de una elección de tres para completar cada espacio.
		Basado en	Los evaluados leen una historia y completan

Arte	N° de Preguntas	Tipo de Tarea	¿Qué Tienen que Hacer los Evaluados?
	6	completar oraciones en una historia	oraciones al respecto escribiendo una, dos o tres palabras.

Nota. La tabla muestra la prueba de comprensión lectora utilizada como post test en el AVA para finalizar el taller. *Fuente.*Cushing y Ren (2022).

De igual manera que la prueba diagnóstica, se estableció una escala de calificación de entre 0 a 100; en donde cada respuesta correcta de la prueba tiene un valor de 3.84; de tal manera que la clasificación por niveles de desempeño y que obedecen igualmente a los utilizados por el ICFES en las Pruebas Saber, quedarían de la siguiente manera:

Tabla 11

Niveles de desempeño del post. test

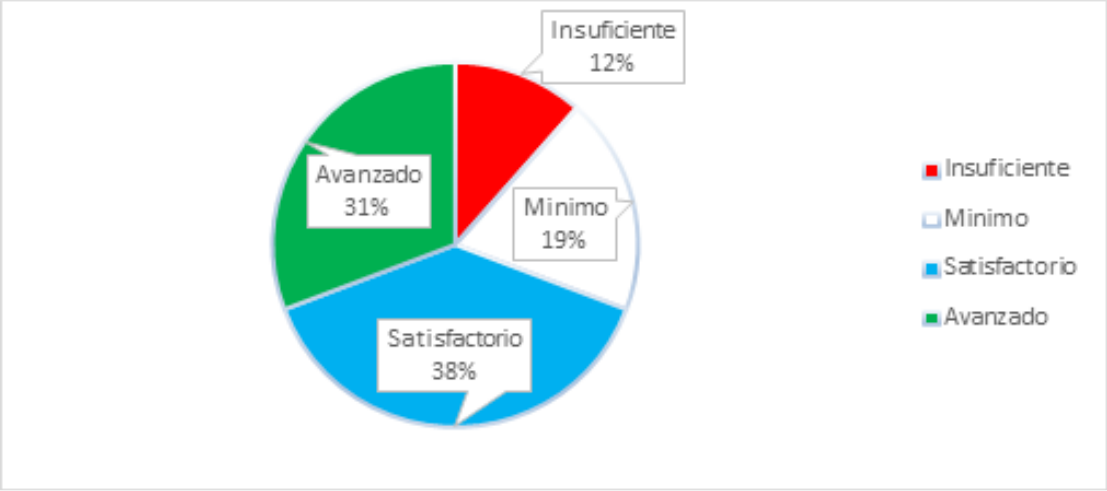
Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
0.00 – 57,69	61,53 – 69,23	73,07 – 84,61	88,46 – 100

Nota. Para ubicarse en un nivel mínimo, el estudiante debe obtener de 16-18 respuestas correctas; 19 – 22 para satisfactorio; 23 – 26 para avanzado; 15 o menos respuestas correctas corresponderá al nivel insuficiente. *Fuente.* Propia.

Análisis de Resultados Post-Test

Figura 28

Resultados generales del post-test

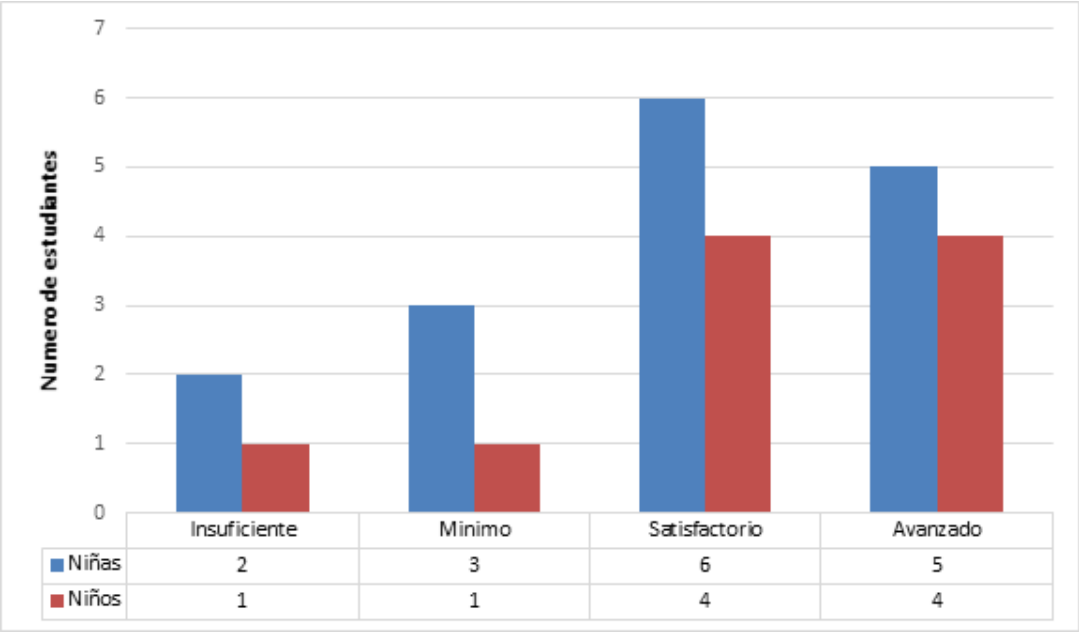


Fuente. Propia.

En líneas generales los resultados de la prueba son muy positivos, en el nivel insuficiente luego de la implementación del AVA, solo un 12% de los estudiantes que presentaron la prueba de competencia lectora se ubicaron en el nivel insuficiente, es decir que hubo un fortalecimiento en el desempeño de la prueba para este ítem de 61 puntos porcentuales; de esta manera hubo una mejora respectivamente en el nivel básico, se pasó de un 8% en el diagnostico a 19% en la prueba final; igualmente sucedió con el nivel satisfactorio pasando de un 15% a un 38%; y en el nivel avanzado se pasó de un 4% a un sorpresivo 31%. Una de las razones de este fortalecimiento sustancial, puede atribuirse al incremento de la intensidad horaria adicional alcanzada gracias al AVA, y que les permitió a los estudiantes un aprendizaje autónomo y flexible desde casa.

Figura 29

Resultados por género del post-test



Fuente. Propia.

Los resultados por género en el post-test siguen mostrando un equilibrio en el desempeño de los dos grupos (niñas y niños), aunque en esta ocasión la balanza se inclinó de manera general un poco más hacia el lado femenino; en el nivel insuficiente y mínimo en su conjunto, las niñas pasaron de estar en un preocupante 87.5% a tan solo 25%, mientras que los niños pasaron de un 70% en el nivel insuficiente a un 20% luego de la implementación del AVA. En líneas generales para estos niveles de desempeño las niñas lograron una mejora en su desempeño de un 62.5%, mientras que los niños obtuvieron una de mejora del 50%.

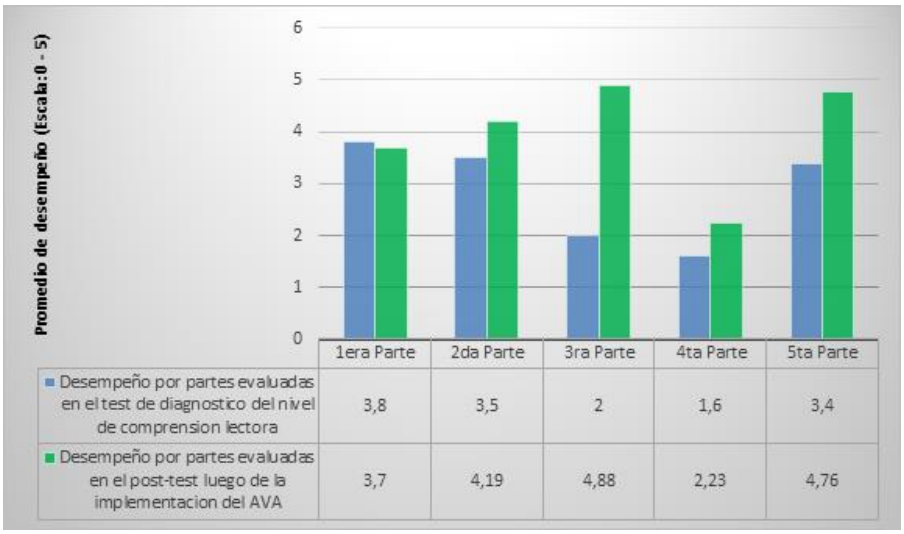
Para el caso de los niveles satisfactorio y avanzado, los resultados fueron sorprendentes, en el caso de los niños pasaron de un muy discreto 30% en su conjunto, a un sobresaliente 80%;

en el caso de las niñas el avance en el desempeño fue similar, pasando de un 12.5% a un sobresaliente 68.75%; igualmente en líneas generales para estos niveles las niñas mejoraron en un 56.25%, mientras los niños tuvieron una mejora del 50%.

Finalmente, con la prueba diagnóstica se pudo determinar que el grupo en cuestión tenía dificultades especialmente con la 3ra, 4ta y 5ta parte de la prueba, que corresponden en esencia con la habilidad y la capacidad para comprender historias cortas en contextos familiares y/o cotidianos; de allí la que la implementación del taller denominado como Guardians of the Reading "Discover English Worlds: Reading Adventures Online", se haya centrado en fortalecer estos aspectos.

Figura 30

Comparativo desempeño por partes evaluadas (prueba diagnóstica vs Post-test)



Fuente. Propia.

En cuanto a el fortalecimiento de la comprensión lectora entorno a lecturas o narraciones breves sobre situaciones cotidianas y/o familiares, se puede decir que hubo un fortalecimiento notable; antes de la implementación del AVA, el desempeño promedio de los estudiantes en una escala de cero (0.0) a cien (100) fue de 40, luego de la implementación del AVA el promedio de

desempeño fue de 97.6 para la 3ra Parte de la prueba; resultados similares se obtuvieron en la 5ta Parte de la prueba, antes del AVA el desempeño fue de 68 y después de la implementación fue de 95.2; Por otro lado, la 4ta Parte evaluada en la prueba fue la de menor crecimiento, paso de 32 a 44.6 de promedio a pesar del leve crecimiento, sigue habiendo dificultad en la comprensión lectora de textos que narren o relaten hechos fácticos o sustentados en hechos reales.

Resultados Encuesta de Satisfacción del AVA

El análisis se llevó a cabo a través de una encuesta en línea estructurada y diseñada con formato de escala Likert de cinco puntos (ver apéndice G), su objetivo principal consistió en recopilar información sobre la satisfacción de los estudiantes con el AVA implementado.

La encuesta constó de una serie de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos del aprendizaje de la comprensión lectora en inglés para el grado sexto en el nivel A1 tales como; el fortalecimiento de su comprensión lectora, la utilidad del AVA como herramienta de aprendizaje autónomo y colaborativo, la interacción con el contenido, la facilidad de uso, el impacto en el interés y motivación por la lectura en inglés, entre otros aspectos.

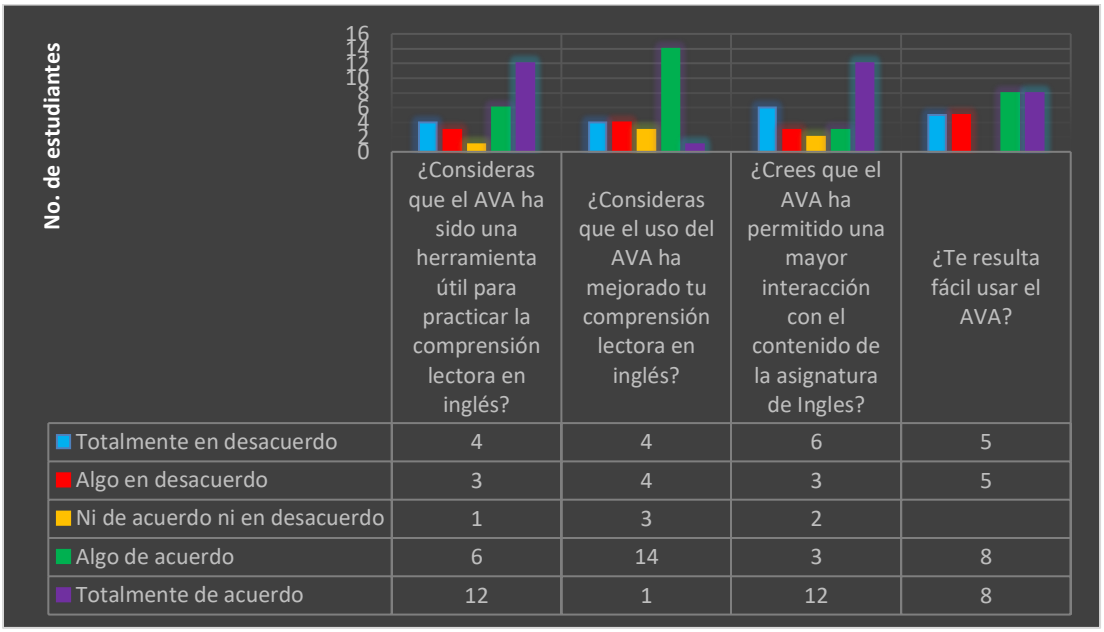
Para todo esto los estudiantes de grado sexto que interactuaron con el AVA, debieron indicar su grado de conformidad para cada afirmación que se les propuso, en una escala que iba desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". Igualmente se utilizaron 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta para la recopilación y el análisis de los datos. La encuesta se realizó a través de Google Forms, se implementaron medidas de confidencialidad y anonimato para garantizar la privacidad de los participantes y fomentar que las respuestas fueran lo más honestas y sinceras posibles (ver figura 31).

En relación con la pregunta 1: ¿Consideras que el AVA ha sido una herramienta útil para practicar la comprensión lectora en inglés? se observa que un total de 4 estudiantes manifestaron

estar totalmente en desacuerdo con la afirmación, lo cual representa un 15.3% de los participantes. Por otro lado, 3 estudiantes indicaron estar algo en desacuerdo, lo que equivale al 11.5% de los encuestados. Además, se identificó que 1 estudiante (3.8%) se posicionó en la categoría de ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 31

Encuesta satisfacción del AVA preguntas 1,2,3 y 4



	¿Consideras que el AVA ha sido una herramienta útil para practicar la comprensión lectora en inglés?	¿Consideras que el uso del AVA ha mejorado tu comprensión lectora en inglés?	¿Crees que el AVA ha permitido una mayor interacción con el contenido de la asignatura de Ingles?	¿Te resulta fácil usar el AVA?
Totalmente en desacuerdo	4	4	6	5
Algo en desacuerdo	3	4	3	5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3	2	
Algo de acuerdo	6	14	3	8
Totalmente de acuerdo	12	1	12	8

Nota. Propia.

Por otro lado, un total de 6 estudiantes expresaron estar algo de acuerdo con la afirmación, lo cual representa un 23% de los participantes. Por último, un total de 12 estudiantes se manifestaron totalmente de acuerdo, lo que equivale al 46% de los encuestados.

Estos resultados indican que la mayoría de los participantes considera que el AVA ha sido una herramienta útil para practicar la comprensión lectora en inglés, ya que un porcentaje significativo de ellos se posicionó en las categorías de algo de acuerdo y totalmente de acuerdo (69%). Sin embargo, también se identificó una porción considerable de estudiantes que mostraron estar en desacuerdo o algo en desacuerdo con la afirmación, lo que sugiere que existen

diferentes percepciones y experiencias en relación con el uso del AVA como herramienta de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés. Estos datos pueden ser útiles para realizar ajustes y mejoras en el diseño y la implementación del AVA, con el objetivo de optimizar las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Luego del análisis de los datos arrojados por la encuesta para la pregunta No. 2 "¿Consideras que el uso del AVA ha mejorado tu comprensión lectora en inglés?", se encontró una distribución variada de respuestas entre los estudiantes encuestados.

Un 15.4% de los participantes expresó estar "Totalmente en desacuerdo" y otro 15.4% manifestó estar "Algo en desacuerdo" con la afirmación. Estos porcentajes indican que alrededor de una tercera parte (1/3) de los estudiantes no percibe una mejora significativa en su comprensión lectora a través del uso del AVA. Por otro lado, un 11.5% se situó en la categoría de "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", lo que podría indicar cierta duda con respecto a la utilidad del AVA en este aspecto.

Sin embargo, es alentador observar que un 57.6% de los estudiantes se mostró "Algo de acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" con la afirmación. Esto demuestra que una mayoría importante de los estudiantes cree que el uso del AVA ha tenido un impacto positivo en su comprensión lectora en inglés.

Los datos recopilados sugieren la necesidad de profundizar en el análisis de los factores que pueden influir en la percepción de los estudiantes. Sería interesante investigar las variables que podrían explicar las diferencias de percepción, como el nivel de competencia en inglés, la experiencia previa con el uso de herramientas similares, su conocimiento y destreza con estas y las preferencias de aprendizaje individual a través de un ambiente virtual de aprendizaje.

En cuanto a la pregunta No. 3 "¿Crees que el AVA ha permitido una mayor interacción

con el contenido de la asignatura de inglés?", se obtuvieron interesantes respuestas de los estudiantes encuestados. En primer lugar, un 23.1% de los participantes expresa estar "Totalmente en desacuerdo" y un 11.5% manifestó estar "Algo en desacuerdo" con la afirmación. Estos datos indican que al menos una cuarta parte (1/4) de los estudiantes no sienten que haya una mayor interacción con el contenido de la asignatura de inglés a través del uso del AVA.

Por otro lado, se destaca que alrededor de un 58% de los encuestados se ubicó en la categoría de "Totalmente de acuerdo" y "Algo de acuerdo", lo que indica que una mayoría considerable de los estudiantes percibe que el uso del AVA ha permitido una mayor interacción con el contenido de la asignatura. Los datos hacen énfasis en la relevancia de continuar analizando para mejorar este aspecto del AVA. Debe continuarse indagando sobre las características del AVA que los estudiantes encuentran más interactivas y eficaces, así como la identificación de los aspectos en los que se puede mejorar para fortalecer aún más la interacción con el contenido de la asignatura de inglés.

Sin embargo, también hay que tener en cuenta que el AVA fue diseñado, orientado y con base a una pequeña parte del contenido y de las competencias correspondientes a la asignatura de inglés para este grado y que corresponden con el nivel A1 y solo hacia la competencia lectora.

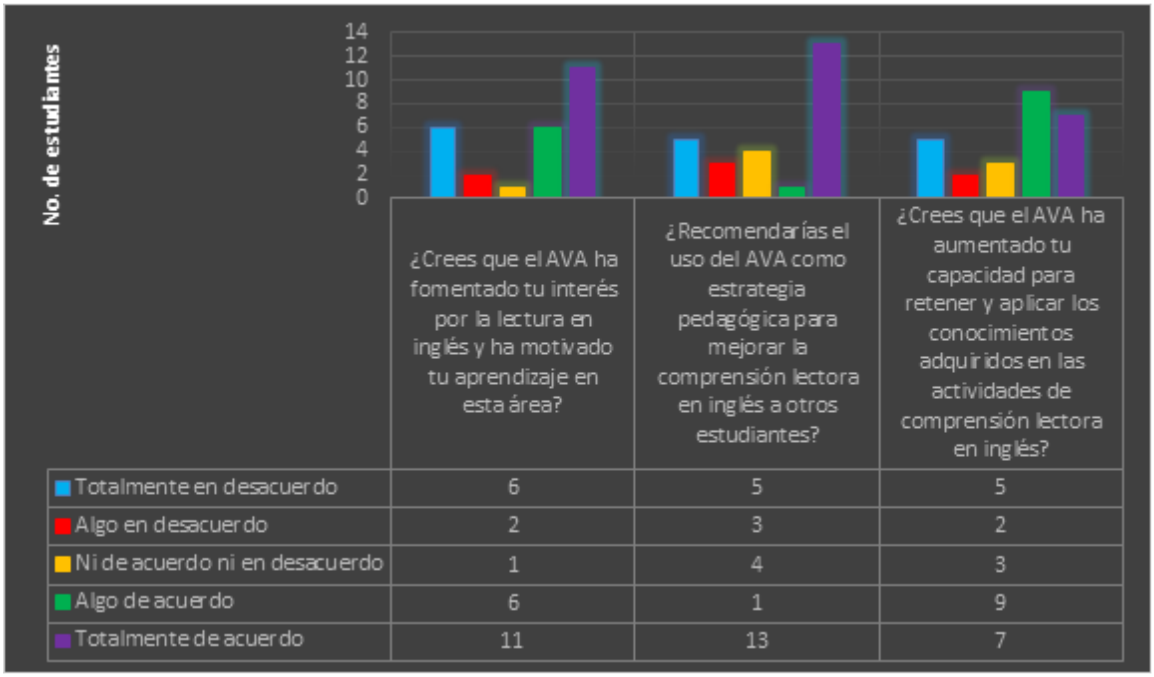
En torno a la pregunta No. 4 ¿Te resulta fácil usar el AVA? Alrededor del 39% de los estudiantes manifestó estar "Totalmente en desacuerdo" y/o “Algo en desacuerdo" con la afirmación. Estos resultados muestran que una parte significativa de los estudiantes encuentra dificultades con la utilización del AVA y no lo considera como una herramienta de fácil manejo.

Por otro lado, un 61% de los encuestados se ubicó en la categoría de "Algo de acuerdo" y/o "Totalmente de acuerdo" con la facilidad de uso del AVA. Los resultados muestran que una proporción de 3/5 partes de los estudiantes si considera que el AVA es fácil de utilizar, lo que

resalta la importancia de su diseño intuitivo y accesible para facilitar la experiencia de los estudiantes.

Figura 32

Encuesta satisfacción del AVA preguntas 5,6 y 7



	¿Crees que el AVA ha fomentado tu interés por la lectura en inglés y ha motivado tu aprendizaje en esta área?	¿Recomendarías el uso del AVA como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en inglés a otros estudiantes?	¿Crees que el AVA ha aumentado tu capacidad para retener y aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades de comprensión lectora en inglés?
Totalmente en desacuerdo	6	5	5
Algo en desacuerdo	2	3	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	4	3
Algo de acuerdo	6	1	9
Totalmente de acuerdo	11	13	7

Fuente. Propia

Pregunta No. 5 ¿Crees que el AVA ha fomentado tu interés por la lectura en inglés y ha motivado tu aprendizaje en esta área? Acá se puede ver una tendencia positiva en la percepción de los estudiantes encuestados. Alrededor de un 31% de los participantes manifestó estar "Totalmente en desacuerdo" y/o expresó estar "Algo en desacuerdo" con la afirmación. Estos datos muestran que menos de un tercio (1/3) de los estudiantes no siente que el AVA haya fomentado su interés por la lectura en inglés ni haya motivado su aprendizaje en esta área.

En el lado opuesto, alrededor del 66% de los estudiantes encuestados se ubicó en la categoría de "Algo de acuerdo" y/o "Totalmente de acuerdo" con la afirmación. Estos resultados revelan que una mayoría de los estudiantes considera que el AVA si ha tenido un impacto

positivo en su interés por la lectura en inglés y ha sido una fuente de motivación para su aprendizaje en esta área.

Pregunta No. 6 "¿Recomendarías el uso del AVA como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en inglés a otros estudiantes?", acá lo que se puede estimar es una tendencia ligeramente positiva en la percepción de los estudiantes encuestados.

Un 30% de los participantes manifestó estar "Totalmente en desacuerdo" y/o "Algo en desacuerdo" con la afirmación, lo cual indica que menos de una tercera parte los estudiantes no recomendarían el uso del AVA como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en inglés a otros estudiantes.

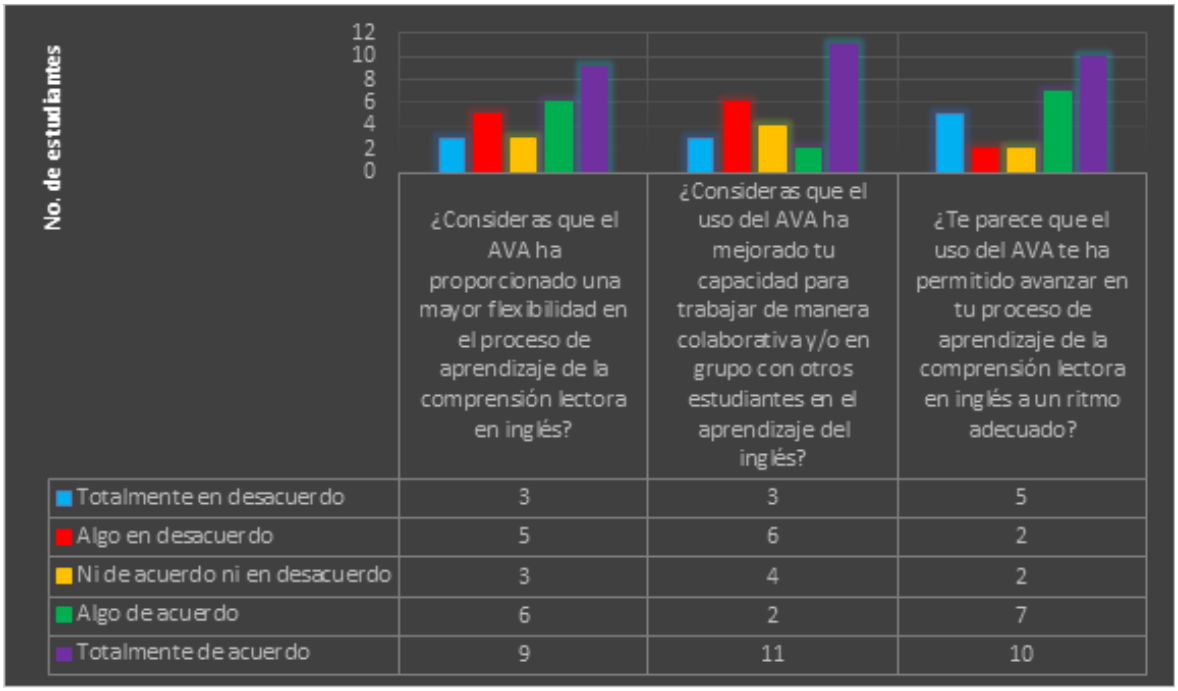
Ahora bien, un 54% de los encuestados se ubicó en la categoría de "Totalmente de acuerdo", y/o "Algo de acuerdo" con la afirmación. Estos resultados reflejan que una mayoría de estudiantes sí recomendarían el uso del AVA como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en inglés a otros estudiantes, a pesar de ser una mayoría muy discreta es significativa, ya que también se tiene un 15.4% de los encuestados que se posicionaron en la categoría de "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", lo que indica cierta indecisión o neutralidad en su recomendación.

Pregunta No. 7 "¿Crees que el AVA ha aumentado tu capacidad para retener y aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades de comprensión lectora en inglés?" lo que se puede ver al respecto es que alrededor de una cuarta parte 27% de los estudiantes manifestó estar "Totalmente en desacuerdo" y/o "Algo en desacuerdo". Nuevamente esto indica ya una tendencia porcentual minoritaria consistente en que solo 1/4 de los de los estudiantes no percibe que el AVA tenga un impacto significativo en su capacidad para retener y aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades de comprensión lectora en inglés.

En la otra orilla, se encuentra el 61.5% de los encuestados, que se ubicaron en la categoría "Algo de acuerdo" y/o "Totalmente de acuerdo", lo cual indica que una proporción considerable de los estudiantes reconoce que el AVA si ha contribuido de manera significativa en el aumento de su capacidad para retener y aplicar los conocimientos adquiridos; en un punto intermedio está el 11.5% de los encuestados, que no están "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" con la afirmación, indicando una posible neutralidad o indecisión en su perspectiva sobre el AVA.

Figura 33

Encuesta satisfacción del AVA preguntas 8,9 y 10



	¿Consideras que el AVA ha proporcionado una mayor flexibilidad en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés?	¿Consideras que el uso del AVA ha mejorado tu capacidad para trabajar de manera colaborativa y/o en grupo con otros estudiantes en el aprendizaje del inglés?	¿Te parece que el uso del AVA te ha permitido avanzar en tu proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés a un ritmo adecuado?
Totalmente en desacuerdo	3	3	5
Algo en desacuerdo	5	6	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	4	2
Algo de acuerdo	6	2	7
Totalmente de acuerdo	9	11	10

Fuente. Propia.

Pregunta 8. "¿Consideras que el AVA ha proporcionado una mayor flexibilidad en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés?", se infiere que entre 11.5% de los estudiantes manifestó estar "Totalmente en desacuerdo" con la afirmación, lo cual indica que una minoría de los estudiantes no percibe que el AVA haya brindado una mayor flexibilidad en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés; un 19.2% expresó estar "Algo en

desacuerdo".

Lo que sugiere que una proporción significativa tiene ciertas reservas sobre la flexibilidad que proporciona el AVA en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés. Sin embargo, un 57.6% de los estudiantes se mostró "Algo de acuerdo" y/o "Totalmente de acuerdo", con la afirmación, lo cual indica que si consideran que el AVA ha aportado cierta flexibilidad y adaptabilidad en su proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés. De los datos recopilados se infiere la importancia de considerar la percepción de los estudiantes para mejorar y adaptar el AVA en torno a una experiencia de aprendizaje más flexible y ajustada a sus necesidades.

Pregunta 9. "¿Consideras que el uso del AVA ha mejorado tu capacidad para trabajar de manera colaborativa y/o en grupo con otros estudiantes en el aprendizaje del inglés?", se puede decir en líneas generales que hay un tercio (1/3) de los estudiantes que no percibe mejoras en su capacidad colaborativa mediante el uso del AVA.

Por otro lado, la mayoría considerable de los estudiantes reconoce que el AVA si ha tenido un impacto positivo en su capacidad para trabajar de manera colaborativa y/o en grupo en el aprendizaje del inglés (50%), de allí el subrayar la importancia de considerar los aspectos interactivo y colaborativo en el diseño y uso del AVA para fomentar un entorno de aprendizaje óptimo.

Pregunta 10 "¿Te parece que el uso del AVA te ha permitido avanzar en tu proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés a un ritmo adecuado?", la pregunta final arrojo los siguientes resultados, el 27% de los estudiantes manifestó estar "Totalmente en desacuerdo" y/o "Algo en desacuerdo “con la afirmación, lo cual implica que menos de un tercio (1/3) de los estudiantes no percibe que el uso del AVA les haya permitido avanzar en su proceso de

aprendizaje de la comprensión lectora en inglés a un ritmo adecuado.

Sin embargo, y como ha sido costumbre, la tendencia nos dice que una mayoría del 65.3% de los estudiantes esta "Algo de acuerdo" y/o "Totalmente de acuerdo", con la afirmación, lo cual sugiere que una proporción considerable de los estudiantes considera que el uso del AVA les ha permitido avanzar significativamente en su proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés a un ritmo adecuado.

En líneas generales, los estudiantes muestran una percepción positiva hacia el uso del AVA como herramienta para mejorar la comprensión lectora en inglés. La mayoría de se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo en aspectos como la utilidad del AVA para practicar la comprensión lectora, la interacción con el contenido de la asignatura, el fomento del interés por la lectura en inglés, la recomendación del uso del AVA a otros estudiantes y la flexibilidad que brinda en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes reconocen que el AVA ha mejorado su capacidad para retener y aplicar conocimientos, trabajar en colaboración con otros estudiantes y avanzar en su proceso de aprendizaje a un ritmo adecuado.

Los datos recabados con la encuesta también indican que el AVA es considerado como una herramienta valiosa que ha contribuido positivamente al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés de los estudiantes. Los datos reflejan una satisfacción generalizada con respecto a los beneficios que el AVA puede aportar al proceso de aprendizaje, lo cual respalda su efectividad como recurso pedagógico en este contexto.

Sin embargo, también se identificaron algunas opiniones negativas o neutrales en ciertos aspectos, lo cual sugiere la necesidad de seguir explorando mejoras y ajustes para maximizar los beneficios del AVA en la comprensión lectora en inglés de manera satisfactoria y significativa.

Análisis Diario de Campo

El diario de campo (ver apéndice H) proporcionó información detallada sobre las actividades y situaciones observadas durante las sesiones de la implementación del AVA. A partir de este registro, se extrajeron algunas consideraciones interpretativas y analíticas en relación con el objetivo general o pregunta de investigación y los objetivos específicos propuestos. A continuación, se presentan las observaciones clave de cada sesión:

Sesión 1 - Introducción a la Comprensión Lectora

Los estudiantes muestran receptividad e interés hacia el uso del AVA para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés.

Se evidencia una relación empática entre los estudiantes, mostrando colaboración y apoyo hacia aquellos que tienen dificultades con el uso del del AVA.

Se observa una mejora progresiva en el resultado final de los primeros ejercicios de lectura de los estudiantes, reflejando un fortalecimiento en el nivel de competencia lectora después de seguir la ruta de actividades propuestas.

Sesión 2 - Leyendo Imágenes en Inglés

La práctica de la comprensión lectora a través de actividades relacionadas con películas y canciones (cine y música en inglés) genera mayor interés y motivación en los estudiantes.

Los estudiantes siguen practicando en casa con otras películas y/o canciones, lo que demuestra su compromiso con el aprendizaje y su interés en seguir fortaleciendo sus habilidades de comprensión lectora.

Se observan mejoras en la habilidad de comprender y responder preguntas sobre la idea principal de los textos, lo que indica un avance significativo en la competencia lectora.

Sesión 3 - Ejercicio Final de Comprensión Lectora en Inglés

Los estudiantes muestran preocupación por la complejidad del vocabulario y la unión de palabras en la comprensión de ideas, pero reconocen la importancia de seguir practicando y fortaleciendo sus habilidades.

La implementación de una estructura gramatical basada en el tiempo presente en un contexto real y cotidiano, a través de historias cortas ayuda fortalecer la comprensión lectora.

Se evidencia una mayor conciencia, asertividad y compromiso de los estudiantes hacia la idea la importancia que implica el fortalecimiento de su proceso de aprendizaje.

Sesión 4 - La Misión Final (Post- Test)

Los estudiantes se sienten nerviosos al comenzar la prueba de evaluación final (post-test) de comprensión lectora, pero a medida que avanzan, ganan confianza y comprenden que el crecimiento personal en el dominio de una segunda lengua, en este caso el inglés es más importante que obtener una nota o calificación de aprobación.

La experiencia de aprendizaje a través del AVA ha generado motivación y un cambio en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés.

Las observaciones del desarrollo, el desenvolvimiento o las interacciones con el AVA por parte de los estudiantes muestran un fortalecimiento en la competencia lectora, lo cual se ve reflejado en los resultados cuantitativos obtenidos en el postest.

En general, el diario de campo proporciona evidencia de que la estrategia pedagógica implementada, basada en el uso de un AVA y actividades prácticas, ha tenido un impacto positivo y significativo en el nivel de competencia lectora de los estudiantes. Igualmente, se observa un aumento en el interés, la motivación y la participación de los estudiantes, así como mejora y fortalecimiento en la comprensión lectora a lo largo de las sesiones del AVA. Estos hallazgos respaldan la efectividad de la metodología empleada y sugieren que el aprendizaje a

través de un Ambiente Virtual Aprendizaje puede ser beneficioso para los estudiantes en el contexto de la enseñanza del inglés.

Conclusiones

En líneas generales, el AVA como estrategia pedagógica ha demostrado ser una herramienta valiosa y eficaz para fortalecer la competencia lectora en inglés de los estudiantes de sexto grado. A través de un diseño estructurado, recursos interactivos y un adecuado acompañamiento y orientación docente, se logró crear un Ambiente Virtual de Aprendizaje que promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo, la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades en el idioma inglés para el nivel A1 del MCER.

En este sentido y con base en el primer objetivo específico concerniente en analizar el nivel de competencia lectora de la asignatura de inglés en los estudiantes de sexto grado a través de una prueba estándar, se puede decir en primer lugar que:

La selección de la prueba Cambridge A1 Movers resultó ser óptima y fundamental, dado su reconocimiento y confiabilidad global de parte de miles de instituciones académicas e instituciones empresariales y estatales del mundo entero y que conllevo a que el análisis realizado a través de la prueba reveló un nivel insuficiente de la competencia lectora en inglés de los estudiantes de sexto grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio; dado que la mayoría de los alumnos se ubicó en el nivel de desempeño insuficiente, datos que coinciden con los resultados de las pruebas saber y los informes sobre el aprendizaje de una segunda lengua realizados por instituciones como Education First; lo que indico la necesidad de intervenir y fortalecer sus habilidades de comprensión lectora.

Se identificaron diversas causas que contribuyeron a estos resultados deficientes. Por un lado, la baja intensidad horaria dedicada a la práctica del inglés desde la educación primaria ha limitado las oportunidades de los estudiantes para desarrollar sus habilidades en una segunda lengua. Además, las circunstancias de aprendizaje asociadas a la pandemia del COVID-19

dificultaron aún más el proceso de adquisición de competencias lectoras en inglés, ya que se han presentado desafíos en cuanto a la disponibilidad de recursos, la adecuada interacción con los docentes y/o el acceso a experiencias de aprendizaje enriquecedoras y diversas.

Asimismo, se observó una ligera tendencia a favor de los estudiantes hombres en cuanto a su desempeño en la prueba diagnóstica. Esto podría deberse a un mayor uso cotidiano de videojuegos en inglés por parte de los varones, lo que les proporciona una ventaja en la comprensión del inglés.

En cuanto al segundo objetivo específico relacionado a la implementación del AVA como estrategia pedagógica que permitiera fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en estudiantes de sexto grado; se puede decir que efectivamente y en respuesta a los hallazgos hechos a través del diagnóstico, se implementó un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) cuya estrategia pedagógica fortalece la competencia lectora en inglés de los estudiantes de sexto grado. El AVA fue diseñado con el objetivo de crear un entorno interactivo, motivador y significativo permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades y/o competencias de comprensión lectora directamente relacionadas con la lectura y comprensión de historias breves y sencillas sobre temas familiares y o cotidianos con la ayuda de imágenes.

Durante la implementación del AVA, se aplicaron diversas estrategias pedagógicas con base en el modelo instruccional de Salmon y los conceptos de aprendizaje significativo de Ausubel y Vygotsky, con un enfoque constructivista, el aprendizaje activo, autónomo y colaborativo; el AVA se nutrió igualmente de las ideas de aprendizaje del inglés de teóricos como Hattie y Clarke (Aprendizaje visible y el feedback) o Paul Nation (Aprendizaje de vocabulario) David Crystal (Personalización del aprendizaje con tecnología) y Richard Mayer (Aprendizaje Multimedia).

Se diseñaron actividades interactivas en Google Classroom que fomentaron la comprensión de textos cortos y simples, haciendo uso de imágenes y recursos multimedia. Además, se utilizaron recursos externos como el canal de YouTube "Movie Method" y la playlist "Awesome English Learning Mixtape" en Spotify, como un gancho atractivo y atrayente que enriqueció la experiencia de aprendizaje al combinar el cine y la música como herramientas didácticas.

Los estudiantes tuvieron acceso a un entorno virtual atractivo y dinámico, que les permitió practicar y mejorar sus habilidades de lectura en inglés. De esta manera se fomentó la activa participación de los estudiantes, generando un espacio alternativo de aprendizaje y colaboración en línea.

Finalmente, y en cuanto al tercer objetivo específico relacionado a la evaluación de la competencia lectora de la asignatura de inglés en los estudiantes de sexto grado; específicamente en cuanto al tema e información general de textos cortos y sencillos; a través del AVA implementado como estrategia pedagógica; se puede concluir que:

Los resultados generales de la evaluación mostraron una mejora significativa en los niveles de competencia lectora de los estudiantes. Se observó un avance notable en los diferentes niveles de desempeño, especialmente en los niveles básico y avanzado iguales o superiores al 50%. Esto indica que el AVA fue eficaz y efectivo para fortalecer la comprensión lectora de textos cortos y sencillos.

Una de las razones fundamentales que se pueden atribuir al fortalecimiento de la competencia es la combinación en un mismo espacio para aprender de factores o características como la flexibilidad, la autonomía que brinda el AVA, que combinado con el incremento en la intensidad horaria extracurricular y la diversificación del material didáctico, al igual que la

identificación con este por parte de los estudiantes hacen del AVA el coctel óptimo para el aprendizaje y el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés.

Además, los estudiantes manifestaron en una encuesta de satisfacción que percibieron el AVA como una herramienta útil para practicar la comprensión lectora en inglés y que habían mejorado su capacidad de retener y aplicar los conocimientos adquiridos.

La implementación del AVA también promovió una mayor interacción con el contenido de la asignatura de inglés. Los estudiantes se mostraron más motivados e interesados en la lectura en inglés, lo cual contribuyó positivamente al desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora.

Recomendaciones

Continuar fortaleciendo la implementación del AVA en el aula y fuera de ella, brindando más recursos y actividades interactivas para promover una mayor interacción con el contenido y de esta forma fortalecer la competencia lectora en inglés.

Realizar ajustes y mejoras en el diseño y la usabilidad del AVA, considerando las opiniones y sugerencias de los estudiantes para garantizar una experiencia de aprendizaje más satisfactoria y adaptada a sus necesidades.

Explorar la posibilidad de ampliar el uso del AVA a otras habilidades o competencias, como la expresión oral, auditiva y escrita, para proporcionar un enfoque integral en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Proporcionar capacitación y apoyo adicional a los docentes para que puedan diseñar y/o adaptar e implementar y utilizar eficazmente el AVA como herramienta pedagógica en el aula y fuera de ella, aprovechando al máximo su potencial para fortalecer la competencia lectora en inglés en otros grados tanto de básica primaria como de secundaria.

Realizar un seguimiento y evaluación continua del impacto del AVA entorno al aprendizaje de los estudiantes, recopilando regularmente retroalimentación y realizando ajustes según sea necesario.

Sin embargo, es importante seguir trabajando en el desarrollo y mejora del AVA, considerando las recomendaciones mencionadas anteriormente, para optimizar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes en general.

Referencias Bibliográficas

Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%C3%B1eda_2010.pdf

Amaya, D. (2020). *The incidence of discipline and motivation in learning english as a foreign language through virtual environments* [tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34856

Aristizábal, S. y Flórez, Y. (2019) *Análisis de los ambientes con mediación virtual desarrollados para el aprendizaje autónomo en la enseñanza del inglés nivel A1 en Colombia* [Monografía posgrado, Universidad Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34749/fyrodriguezc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bailey, A. L. (2003). *Cambridge young learners English (YLE) tests.* Language Testing, 22(2), 242-252. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026553220502200206?casa_token=Zw2p7TXNkf4AAAAA:HME5iHATzBf7k8Cdz5qLHIn1HyHLLmDfg31TWakUomW_2VA6smcijijnhVG3_yw-8cX4rq01nUNcWw

Bailey, A. L. (2005). *Cambridge Young Learners English (YLE) Tests*. Language Testing, 22(2),

242–252. https://doi.org/10.1177/026553220502200206

Bertram, D. (2008). *Likert Scales ...are the meaning of life.* https://www.academia.edu/8160815/Likert_Scales_are_the_meaning_of_life

Blanco Villamil, A. K. (2018). *Promover el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en inglés a través de historias cortas en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) basadas en valores en los estudiantes del grado quinto* [tesis de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDISTRITAL. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14399

Borda Barinas, C. M. y David Angulo, D. (2021). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés con estudiantes del grado quinto de la EBP del colegio La Enseñanza en Bogotá en 2020* [tesis de grado, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional LASALLE. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/30

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.

Burke Johnson, R. y Christensen, L. B. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches.* SAGE Publications.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.

Cambridge English Assessment. (2016). *Principles of good practice. Research and innovation in language learning and assessment.* https://www.cambridgeenglish.org/images/22695-principles-of-good-practice.pdf

Cano Menoni, J. A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular.* Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2(4), 1-15. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/2223-3626-1-PB.pdf?sequence=1

Caro, M. (2017). *Adicciones tecnológicas: ¿Enfermedad o conducta adaptativa? MediSur, 15(2), 251-260. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180050962014*

Class Room. (2023a). *Clase virtual*. https://classroom.google.com

Class Room. (2023b). *Fotograma video de bienvenida al taller*. https://classroom.google.com/c/NjExMzQ5MTEwMTI3

Congreso de la República de Colombia. (2022). *Radicación Proyecto de Ley. Por medio del cual se crea la Política Pública Nacional en Bilingüismo (PPNB) y se dictan otras disposiciones*. https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2022-08/P.L.062-2022C%20%28BILINGUISMO%29.pdf

Corral Verdugo, V., Tapia Fonllem, C., Ortiz Valdez, A. y Fraijo Sing, B. (2013). *Las virtudes de la humanidad, justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable*. Revista Latinoamericana de Psicología, 45(3), 361-372.

Crystal, D. (2012). *English as a Global Language.* Cambridge University Press.

Cuervo, G. y Robledo, D. (2016). *Ambiente virtual de aprendizaje como herramienta metodológica para el aprendizaje de una segunda lengua-inglés* [Corporación Educativa Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3975/1/TAMB_RobledoGamboaDarwin_2016.pdf

Cushing, S. T. y Ren, H. (2022). *Comparison of IELTS Academic and Duolingo English Test.* Cambridge Assessment English and IDP: IELTS Australia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta Nacional de Lectura.* https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf

Digital Global Overview Report. (2022). *El informe sobre las tendencias digitales, redes*

sociales y mobile. We Are Social Spain. https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-report-2022-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/

Education First. (2022). *EF EPI Índice EF de nivel de inglés*. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-spanish.pdf?_gl=1*9iolc9*_ga*MTY5MjkwMTY0Ny4xNjc5NzkwNDIx*_ga_25YNHDZQQP*MTY3OTk3MDA0My4yLjAuMTY3OTk3MDA0My4wLjAuMA..&_ga=2.254409935.633776329.1679970044-1692901647.1679790421&utm_source=google.com.co&utm_medium=organic

E-Learning Masters. (2017). *Cómo Gestionar y organizar un Aula Virtual con Google Classroom*. http://elearningmasters.galileo.edu/2017/03/20/aula-virtual-con-google-classroom/

Flórez Calderón, Y. y Aristizábal Ortiz, S. A. (2019). *Análisis de los ambientes con Mediación Virtual Desarrollados para el Aprendizaje Autónomo en la Enseñanza del Inglés Nivel A1 en Colombia. Monografía* [tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30211

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer.* https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/freire2.pdf

Google For Education. (2022). *Donde se unen la enseñanza y el aprendizaje*. https://edu.google.com/intl/ALL_co/workspace-for-education/classroom/

Hattie, J. y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback.* Ediciones Paraninfo.

Holgado, C. (2016). *Secuenciación de unidades didácticas: propuesta metodológica para lenguas modernas como alternativa a los EVA.* Campus Virtuales, 5(2), 84-98. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/9/7.pdf

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación. (2007). *NTC/5580. Programas de Formación para el Trabajo en áreas de idiomas*. ICONTEC.

Johnson, R. y Christensen, L. (2004). *Education Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches.* Allyn and Bacon.

Jonassen, D. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide.* Jossey-Bass Inc., U.S.

Kang, O., Hirschi, K., Miao, Y., Ahn, H. y Won, Y. (2022). *Test-takers' IELTS preparations and their attitudes towards IELTS practices and the use of technologies in the global pandemic*. British Council.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

López, O. y Hederich, C. (2010). *Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia.* Revista Colombiana de Educación, 58(2), 14-39. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf

Martín Ramallal, P., Sabater-Wasaldúa, J. y Ruiz Mondaza, M. (2022). *Metaversos y mundos virtuales, una alternativa a la transferencia del conocimiento: El caso OFFF-2020.* Fonseca Journal of Communication, 24(2), 87–107. https://doi.org/10.14201/fjc.28287

Martinez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación.* Revista Perfiles Libertadores, 4(80), 73-80.

Mayer, R. E. y Fiorella, L. (2021). *The Cambridge handbook of multimedia learning.* Cambridge

University Press.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa nacional de bilingüismo*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *NTC 5580 Educational programs for work in the area of languages requirements*.https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157089_archivo_pdf_NTC_5580.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia Very Well Programa Nacional de Ingles*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de ingles grados 6° a 11°*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/orientaciones-y-principios-pedagogicos-curriculo-sugerido-de-ingles/

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Resolución 018035 de 2021. Por la cual se publica la lista de exámenes estandarizados para la certificación del nivel de dominio lingüístico y se deroga la Resolución 12730 de 2017.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406979_pdf.pdf

Nation, S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge University Press.

Nguyen, T. C. (2015). *A critical evaluation of the Cambridge Young Learner (YLE) tests*. MA TESOL University of Birmingham.

Papp, S. y Salamoura, A. (2009). *An exploratory study into linking young learners' examinations to the CEFR.* Research Notes, 37(2), 15-22.

Pinilla Serna, C. E., Arengas Rico, D. C., Hidalgo Cerón, J. M. y Cruz Mesa, K. Y. (2021). *Let's Read Together: aula virtual interactiva para fortalecer la comprensión lectora literal en inglés de grado tercero* [tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional UNICARTAGENA. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14829/TG_Cesar%20Erasmo_Pinilla%20Serna%2C%20Diana%20Carolina%20Arengas%20Rico%2C%20Jessica%20Mayely_Hidalgo%20Cero%CC%81n%2C%20Kelly%20Yohana%20Cruz%20Mesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Política Pública Nacional en Bilingüismo. (2022). *Testimony of Armando Zabaraín D.́arce.* https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2022-08/P.L.062-2022C%20%28BILINGUISMO%29.pdf

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Salmon, G. (2004). *E-tivities: The key to active online learning*. https://www.researchgate.net/publication/44838961_E-tivities_The_key_to_active_online_learning

Schmitt, N. y Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jILoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=diane+schmitt+vocabulary&ots=HXWOkjk995&sig=_qFmGGTZ7hnLQD2AHgvuX8iaSOw#v=onepage&q=diane%20schmitt%20vocabulary&f=false

Siemens, G. (2005). *Elearnspace. Connectivism: a learning theory for the digital age.* https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f87c61b964e32786e06c969fd24f5a7d9426f3b4

Siemens, G. (2010). *The MOOC Model for Digital Practice*. University of Prince Edward Island.

Siemens, G. (2011). *Knowing Knowledge*. https://amysmooc.files.wordpress.com/2013/01/knowingknowledge_lowres-1.pdf

Soliz, A. (2021). *Formato diario de campo*. https://www.docsity.com/es/formato-de-diario-de-campo/7681428/

Swan, M. (2020). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press. https://archive.org/details/practical-english-usage-/page/n3/mode/2up

Tumay Melgar, E. M. (2020). *Educación virtual en la comprensión lectora de inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública Chorrillos* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/63029/Tumay_MEM-SD.pdf?sequence=1

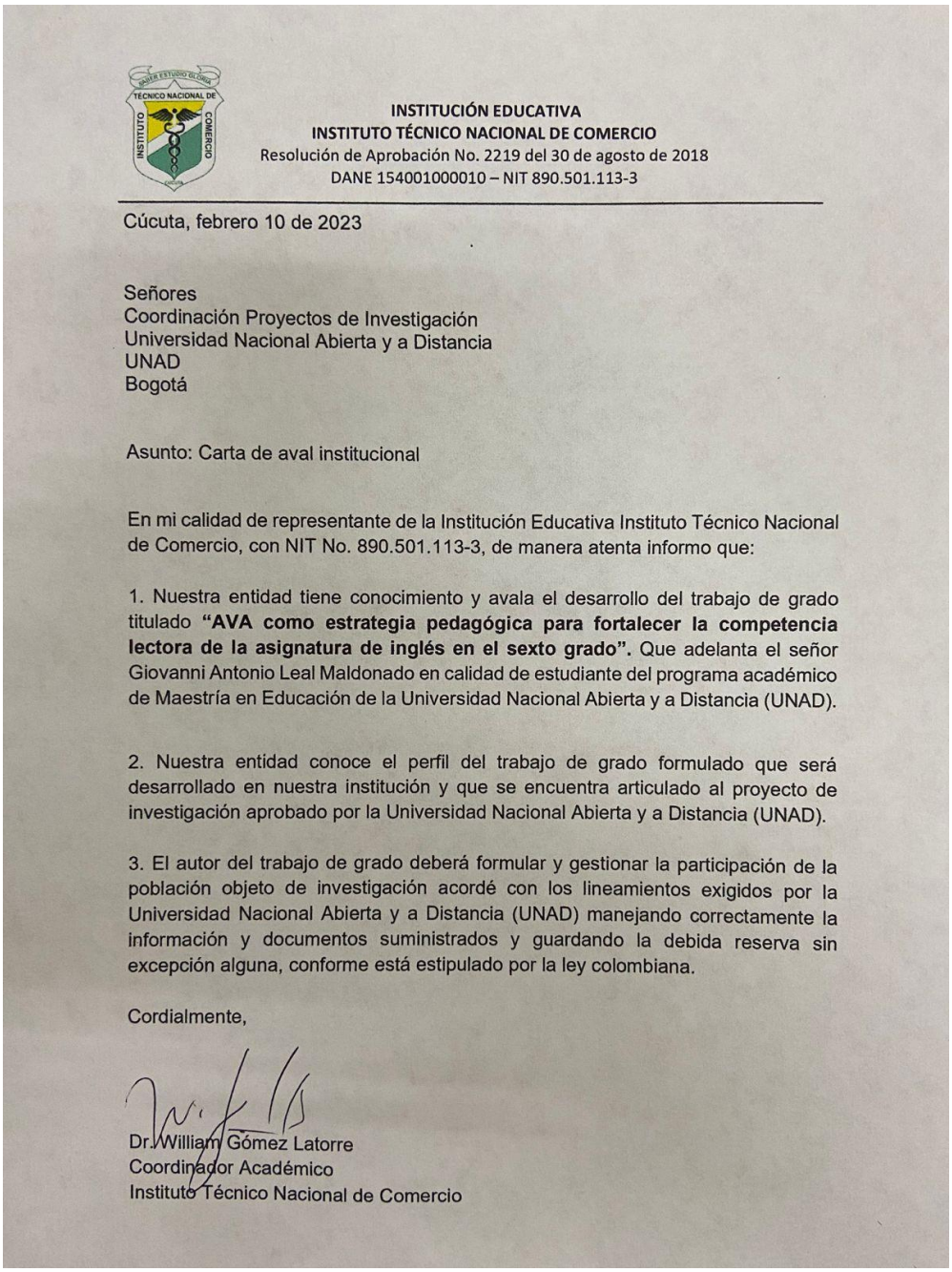
Viera Torres, T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultura.* Universidades, 26(4), 37-43. https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Apéndices

Apéndice A

Carta de aval institucional



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO
Resolución de Aprobación No. 2219 del 30 de agosto de 2018
DANE 154001000010 – NIT 890.501.113-3

Cúcuta, febrero 10 de 2023

Señores
Coordinación Proyectos de Investigación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Bogotá

Asunto: Carta de aval institucional

En mi calidad de representante de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, con NIT No. 890.501.113-3, de manera atenta informo que:

1. Nuestra entidad tiene conocimiento y avala el desarrollo del trabajo de grado titulado **"AVA como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia lectora de la asignatura de inglés en el sexto grado".** Que adelanta el señor Giovanni Antonio Leal Maldonado en calidad de estudiante del programa académico de Maestría en Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

2. Nuestra entidad conoce el perfil del trabajo de grado formulado que será desarrollado en nuestra institución y que se encuentra articulado al proyecto de investigación aprobado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

3. El autor del trabajo de grado deberá formular y gestionar la participación de la población objeto de investigación acordé con los lineamientos exigidos por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) manejando correctamente la información y documentos suministrados y guardando la debida reserva sin excepción alguna, conforme está estipulado por la ley colombiana.

Cordialmente,

Dr. William Gómez Latorre
Coordinador Académico
Instituto Técnico Nacional de Comercio

Nota. Carta aval de la institución educativa donde para la implementación de la propuesta pedagógica. *Fuente.* Institución educativa, instituto técnico nacional del comercio.

Apéndice B

Consentimiento informado

"Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	VERSIÓN: 0-23-04-2020
		PÁGINAS: Página 3 de 4

UNAD © 2020

DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

Yo, Bertha Susana Rodriguez R. identificado con cédula de ciudadanía número 27.720.590 de Gramalote en calidad de participante, o en representación del menor Sara Juliana Cáceres Rodriguez con documento deidentidad No. 1092951633, declaro que:

1. He leído y comprendido este documento de consentimiento informado.
2. Han aclarado todas mis dudas y respondido todas mis preguntas.
3. Conozco los posibles riesgos que implica mi participación.
4. Conozco el manejo que se le dará a la información suministrada por mí.
5. Se me ha informado que no recibiré ningún tipo de remuneración o contraprestacióneconómica por la participación en este proyecto.
6. Me han explicado que mi participación en este proyecto es totalmente voluntaria y que puedoretirarme de él en el momento en que así lo desee.
7. Estoy enterado de que luego de finalizada la investigación, recibiré información referente alos resultados de la misma.

Por lo anterior, expreso mi voluntad de participar y conscientemente, en uso de mis plenas facultades, firmo el día 27 del mes de 02 del año 2023

Firma del participante o representante legal: Bertha Susana Rodriguez R.

Bertha Susana Rodriguez R CC No: 27.720.590 de Gramalote
(Nombre del participante o representante legal)

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _
FIRMA DE LOS TESTIGOS:

Firma -Testigo No. 1 | Firma -Testigo No. 2

(Nombre) | (Nombre)

"Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	VERSIÓN: 0-23-04-2020
		PÁGINAS: Página 4 de 4

UNAD © 2020

AUTORIZACIO N

La utilización de la siguiente (*muestra y/o información*), (describa el tipo de muestra o de informaciónobjeto del estudio) en estudios posteriores nos podría ayudar en el futuro a: _____Por lotanto, por favor marque su decisión con respecto al almacenamiento de la (*muestra y/o información*)y su utilización en estudios de investigación posteriores:

- **Autorizo que la (*muestra y/o información*) suministrada pueda ser utilizada en estudios posteriores, a sabiendas de que la (*muestra y/o información*) mantendrá su confidencialidad, una vez completado el estudio de investigación.**
  - **SI___x___ NO_____**
- **Autorizo conservar la (*muestra y/o información*) suministrada con la posibilidad de emplearlaen las situaciones señaladas a continuación:**

• En estudios de investigación colaborativos con otras instituciones nacionales y/o internacionales, enviando la (*muestra y/o información*) al (los) respectivo(s) instituto(s).	Sí x No ○
• En estudios complementarios de diagnóstico para mí o para algúnmiembro de mi familia (cuando aplique).	Sí x No ○
• En estudios de investigación específicos para la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos deidentificación.	Sí x No ○
• En estudios de investigación de entidades distintas a la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos deidentificación.	Sí x No ○

Firma del participante o representante legal: Bertha Susana Rodriguez Rodriguez

Bertha Susana Rodriguez Rodriguez 27'720590 de Giamalote
(Nombre del participante o representante legal) CC No:_____de _____

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) __

"Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en http://sig.unad.edu.co"

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
		VERSIÓN: 0-23-04-2020
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	PÁGINAS: Página 3 de 4

UNAD © 2020

DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

Yo, Sandra Yanet Pava Paez identificado con cédula de ciudadanía número 60.405 386 de Villa del Rosario en calidad de participante, o en representación del menor Jean Franco Lopez Pava con documento de identidad No. 1232392561 ____, declaro que:

1. He leído y comprendido este documento de consentimiento informado.
2. Han aclarado todas mis dudas y respondido todas mis preguntas.
3. Conozco los posibles riesgos que implica mi participación.
4. Conozco el manejo que se le dará a la información suministrada por mí.
5. Se me ha informado que no recibiré ningún tipo de remuneración o contraprestación económica por la participación en este proyecto.
6. Me han explicado que mi participación en este proyecto es totalmente voluntaria y que puedo retirarme de él en el momento en que así lo desee.
7. Estoy enterado de que luego de finalizada la investigación, recibiré información referente a los resultados de la misma.

Por lo anterior, expreso mi voluntad de participar y conscientemente, en uso de mis plenas facultades, firmo el día 04 del mes de Julio del año 2023.

Firma del participante o representante legal: _____

Sandra Yanet Pava Paez CC No: 60.405 386 de Villa del Rosario.

(Nombre del participante o representante legal)

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _____

FIRMA DE LOS TESTIGOS:

_____ Firma - Testigo No. 1

_____ Firma - Testigo No. 2

"Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en http://sig.unad.edu.co"

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
		VERSIÓN: 0-23-04-2020
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	PÁGINAS: Página 4 de 4

UNAD © 2020

AUTORIZACION

La utilización de la siguiente (*muestra y/o información*), (describa el tipo de muestra o de información objeto del estudio) en estudios posteriores nos podría ayudar en el futuro a: Implementar nuevas estrategias del bilinguismo Por lo tanto, por favor marque su decisión con respecto al almacenamiento de la (*muestra y/o información*) y su utilización en estudios de investigación posteriores:

♣ **Autorizo que la (*muestra y/o información*) suministrada pueda ser utilizada en estudios posteriores, a sabiendas de que la (*muestra y/o información*) mantendrá su confidencialidad, una vez completado el estudio de investigación.**

- **SI** X **NO**_____

♣ **Autorizo conservar la (*muestra y/o información*) suministrada con la posibilidad de emplearla en las situaciones señaladas a continuación:**

• En estudios de investigación colaborativos con otras instituciones nacionales y/o internacionales, enviando la (*muestra y/o información*) al (los) respectivo(s) instituto(s).	Sí ✓ No ○
• En estudios complementarios de diagnóstico para mí o para algún miembro de mi familia (cuando aplique).	Sí ✓ No ○
• En estudios de investigación específicos para la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos de identificación.	Sí ✓ No ○
• En estudios de investigación de entidades distintas a la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos de identificación.	Sí ✓ No ○

Firma del participante o representante legal: _____

Sandra Yanet Pavo Poer

(Nombre del participante o representante legal) CC No: 60.405386 **de** Villa del Rosario

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _____

"Asegúrese de consultar la versión vigente de este formato en http://sig.unad.edu.co"

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
		VERSIÓN: 0-23-04-2020
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	PÁGINAS: Página 3 de 4

UNAD © 2020

DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

Yo, Erika Alejandra Orozco Contreras identificado con cédula de ciudadanía número 1128405373 de Medellin en calidad de participante, o en representación del menor Isabella Escobar Orozco con documento de identidad No. 1023530977, declaro que:

1. He leído y comprendido este documento de consentimiento informado.
2. Han aclarado todas mis dudas y respondido todas mis preguntas.
3. Conozco los posibles riesgos que implica mi participación.
4. Conozco el manejo que se le dará a la información suministrada por mí.
5. Se me ha informado que no recibiré ningún tipo de remuneración o contraprestación económica por la participación en este proyecto.
6. Me han explicado que mi participación en este proyecto es totalmente voluntaria y que puedo retirarme de él en el momento en que así lo desee.
7. Estoy enterado de que luego de finalizada la investigación, recibiré información referente a los resultados de la misma.

Por lo anterior, expreso mi voluntad de participar y conscientemente, en uso de mis plenas facultades, firmo el día 04 del mes de Julio del año 2023.

Firma del participante o representante legal: Erika Alejandra Orozco Contreras

Erika Alejandra Orozco Contreras CC No: 1128405373 de Medellin

(Nombre del participante o representante legal)

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _____

FIRMA DE LOS TESTIGOS:

_____ Firma -Testigo No. 1	_____ Firma -Testigo No. 2
_____ (Nombre)	_____ (Nombre)

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**	**CÓDIGO:** F-11-1-5
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	**VERSIÓN:** 0-23-04-2020
		PÁGINAS: Página 4 de 4

UNAD © 2020

AUTORIZACION

La utilización de la siguiente (*muestra y/o información*), (describa el tipo de muestra o de información objeto del estudio) en estudios posteriores nos podría ayudar en el futuro a:

_____Por lo tanto, por favor marque su decisión con respecto al almacenamiento de la (*muestra y/o información*) y su utilización en estudios de investigación posteriores:

♣ **Autorizo que la (*muestra y/o información*) suministrada pueda ser utilizada en estudios posteriores, a sabiendas de que la (*muestra y/o información*) mantendrá su confidencialidad, una vez completado el estudio de investigación.**

- **SI** X **NO**_____

♣ **Autorizo conservar la (*muestra y/o información*) suministrada con la posibilidad de emplearla en las situaciones señaladas a continuación:**

• En estudios de investigación colaborativos con otras instituciones nacionales y/o internacionales, enviando la (*muestra y/o información*) al (los) respectivo(s) instituto(s).	Sí X No ○
• En estudios complementarios de diagnóstico para mí o para algún miembro de mi familia (cuando aplique).	Sí X No ○
• En estudios de investigación específicos para la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos de identificación.	Sí X No ○
• En estudios de investigación de entidades distintas a la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos de identificación.	Sí X No ○

Firma del participante o representante legal: Erika Alejandra Orozco Contrero

Erika Alejandra Orozco Contrero

(Nombre del participante o representante legal) CC No: 1128405373 **de** Medellín

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _____

Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
		VERSIÓN: 0-23-04-2020
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	PÁGINAS: Página 3 de 4

UNAD © 2020

DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

Yo, María Ropero Gelvez identificado con cédula de ciudadanía número 60342972 de Cúcuta en calidad de participante, o en representación del menor María Daniela Mora Tarazona con documento de identidad No. T.I. 1092540354, declaro que:

1. He leído y comprendido este documento de consentimiento informado.
2. Han aclarado todas mis dudas y respondido todas mis preguntas.
3. Conozco los posibles riesgos que implica mi participación.
4. Conozco el manejo que se le dará a la información suministrada por mí.
5. Se me ha informado que no recibiré ningún tipo de remuneración o contraprestación económica por la participación en este proyecto.
6. Me han explicado que mi participación en este proyecto es totalmente voluntaria y que puedo retirarme de él en el momento en que así lo desee.
7. Estoy enterado de que luego de finalizada la investigación, recibiré información referente a los resultados de la misma.

Por lo anterior, expreso mi voluntad de participar y conscientemente, en uso de mis plenas facultades, firmo el día 27 del mes de Febrero del año 2023.

Firma del participante o representante legal: María Ropero G.

CC No: 60342972 de Cúcuta

(Nombre del participante o representante legal)

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _____

FIRMA DE LOS TESTIGOS:

Firma -Testigo No. 1	Firma -Testigo No. 2
(Nombre)	(Nombre)

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
		VERSIÓN: 0-23-04-2020
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	PÁGINAS: Página 4 de 4

UNAD © 2020

AUTORIZACION

La utilización de la siguiente (*muestra y/o información*), (describa el tipo de muestra o de información objeto del estudio) en estudios posteriores nos podría ayudar en el futuro a: _____ Por lo tanto, por favor marque su decisión con respecto al almacenamiento de la (*muestra y/o información*) y su utilización en estudios de investigación posteriores:

♣ **Autorizo que la (*muestra y/o información*) suministrada pueda ser utilizada en estudios posteriores, a sabiendas de que la (*muestra y/o información*) mantendrá su confidencialidad, una vez completado el estudio de investigación.**

- **SI** X **NO** _____

♣ **Autorizo conservar la (*muestra y/o información*) suministrada con la posibilidad de emplearla en las situaciones señaladas a continuación:**

• En estudios de investigación colaborativos con otras instituciones nacionales y/o internacionales, enviando la (*muestra y/o información*) al (los) respectivo(s) instituto(s).	Sí X No ○
• En estudios complementarios de diagnóstico para mí o para algún miembro de mi familia (cuando aplique).	Sí X No ○
• En estudios de investigación específicos para la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos de identificación.	Sí X No ○
• En estudios de investigación de entidades distintas a la(s) entidad(es) participante(s), siempre y cuando se conserve en anonimato los datos de identificación.	Sí X No ○

Firma del participante o representante legal: María Ropero G.

(Nombre del participante o representante legal) CC No: 60342972 **de** Cúcuta

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia	FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CÓDIGO: F-11-1-5
		VERSIÓN: 0-23-04-2020
	PROCEDIMIENTO RELACIONADO: CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN	PÁGINAS: Página 3 de 4

UNAD © 2020

DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

Yo, Orlando Balaguera Andrade identificado con cédula de ciudadanía número 13481552 de _____ en calidad de participante, o en representación del menor Ana Sofia Balaguera Daila con documento de identidad No. 1092950687, declaro que:

1. He leído y comprendido este documento de consentimiento informado.
2. Han aclarado todas mis dudas y respondido todas mis preguntas.
3. Conozco los posibles riesgos que implica mi participación.
4. Conozco el manejo que se le dará a la información suministrada por mí.
5. Se me ha informado que no recibiré ningún tipo de remuneración o contraprestación económica por la participación en este proyecto.
6. Me han explicado que mi participación en este proyecto es totalmente voluntaria y que puedo retirarme de él en el momento en que así lo desee.
7. Estoy enterado de que luego de finalizada la investigación, recibiré información referente a los resultados de la misma.

Por lo anterior, expreso mi voluntad de participar y conscientemente, en uso de mis plenas facultades, firmo el día 27 del mes de febrero del año 2023.

Firma del participante o representante legal: Orlando Balaguera Andrade

CC No: 13481552 de Nte. Santander cucuta

(Nombre del participante o representante legal)

HUELLA DACTILAR DEL PARTICIPANTE (en caso de ser analfabeta) _____

FIRMA DE LOS TESTIGOS:

_____	_____
Firma -Testigo No. 1	Firma -Testigo No. 2
_____	_____
(Nombre)	(Nombre)

Partes Sarrio R.
abuela de Ana Sofia

Nota. Consentimiento para la realización de proyectos de grado. *Fuente.* UNAD (0-23-04-2020)

Apéndice C A1

Movers Reading and writing

A1 Movers Reading and Writing

Cambridge Assessment English

Centre Number		Candidate Number	

A1 Movers
Reading and Writing

There are 35 questions.

You have 30 minutes.

You will need a pen or pencil.

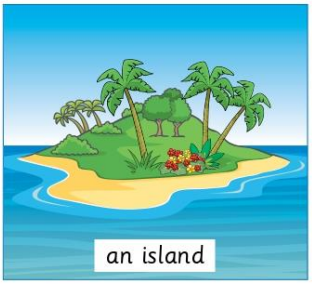
My name is: .....

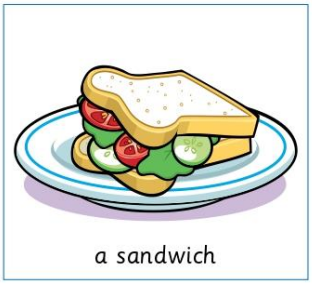
Copyright © UCLES 2018

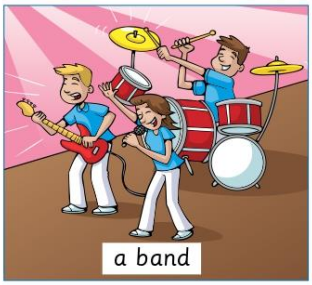
Part 1

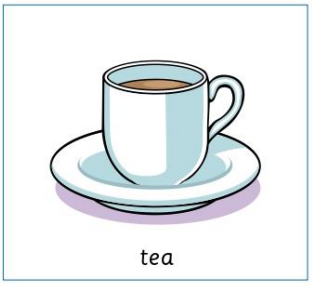
– 5 questions –

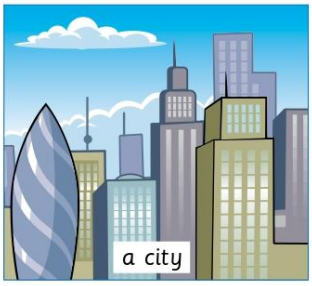
Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.

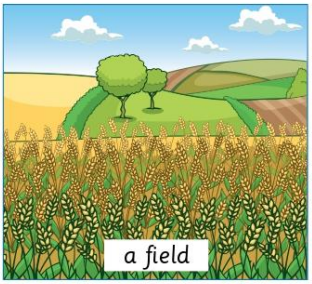












Example

The people in this sometimes sing or play guitars. a band

Questions

1 This person helps people who aren't well in hospital. .....

2 Some people put milk or lemon in this drink. .....

3 There are lots of cars, buses and people in this busy place. .....

4 You can put cheese or meat between bread to make this. .....

5 This is part of a farm where you often see vegetable plants. .....

Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.

Example

Paul: What did you do last night, Daisy?

Daisy:
(A) I watched television.
B I'm watching television.
C I don't watch television.

Questions

1 **Paul:** Did you see the film about pirates?

Daisy:
A Yes, so do I.
B Yes, it was great.
C Yes, that's him.

2 **Paul:** Which was your favourite pirate in the film?

Daisy:
A I liked it best.
B She was a pirate.
C Ben Bluebeard.

3 **Paul:** Was he the one with long, curly hair?

Daisy:
A No, he hasn't.
B Yes, that's right.
C He's got one.

4 **Paul:** I like films which are funny.

Daisy:
A Me too.
B It's all right.
C Do they?

5 **Paul:** How about going to see 'Treasure Train' at the cinema? That's very funny.

Daisy:
A It's nice.
B What a good idea!
C Fine, thank you.

6 **Paul:** Let's ask Fred to go with us.

Daisy:
A OK, we can phone him.
B OK, that's Fred's.
C OK, he can ask us.

Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Jane loves reading about different animals in her school library .

Last Friday, Jane's teacher told the class to find pictures of animals. 'Look on the (**1**) ..... I told you about yesterday,' she said. 'Work with a friend. Choose a really strong animal but talk about your different (**2**) ..... first.'

Jane worked with Paul. 'Bears are great,' Paul said. 'Let's find a picture of a bear in a river. They're really good at catching fish! Or a lion? People are (**3**) ..... of those. Let's find a picture of a lion with its mouth open! I like seeing its big teeth.'

'What about kangaroos?' Jane said. 'They have longer and stronger tails than bears or lions. It's their tails that make them really good at (**4**) ..... ! Their back legs are the strongest, too.' Paul looked at Jane. 'OK! You're right again, Jane!' he said. 'You're the (**5**) ..... girl in the class!'

Example

library

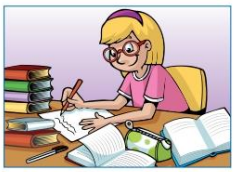
website

frightened

hopping

address

surprised



cleverest

bounce

ideas

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

Paul's favourite bear ☐

Jane's new teacher ☐

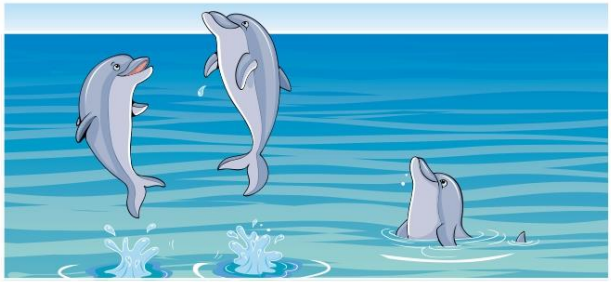
A lesson about animals ☐

Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Dolphins



Example Dolphins are part .....of..... the whale family. They

1 are smaller ..... most whales and they have small teeth.

Dolphins are very clever animals. They learn things very

2 ..... and a dolphin can make noises to 'talk' to another dolphin.

Dolphins live with their families. They like to play in the water and

3 to jump ..... of the water and back in again.

4 A lot of people ..... sail boats say that dolphins like to be near people. They come very near to boats and

5 sometimes they ..... with the boats for days.

Example	in	of	by
1	then	that	than
2	quick	quickly	quickest
3	out	from	up
4	which	what	who
5	swam	swim	swimming

Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

Daisy at the farm

Daisy's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Daisy's grandparents. They lived on a farm.

In the car, last Saturday, the family talked about the farm.
'It's so quiet there!' Daisy's mum said.
'I like working outside!' her father said.
'I love helping Grandpa with all the animals,' Daisy said. 'Look! Here we are!'

Examples

Daisy's home was in ....the city.... .

Daisy's family went to the ....countryside.... by car every weekend.

Questions

1 Daisy's mother liked the farm because it was a ..... place.

2 Daisy enjoyed working with ..... on the farm.

They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm. And when they got out of the car, it started to rain. It was cold, too.

'Oh dear!' Daisy's mum said. 'It's very noisy here today.'

'And I can't work outside in this rain,' Daisy's father said.

'Well, you two can sit and have tea with Grandma,' said Daisy. 'But I have to help Grandpa with the cows and sheep!'

3 There were some ..... outside the house when they drove into the farm.

4 Daisy's dad didn't want to ..... in the wet weather.

5 Daisy told ..... to go and have tea with her grandmother.

Daisy worked all afternoon in the cold, wet weather. She gave the cows their dry grass, washed some sheep and carried vegetables.

After dinner, Daisy was tired but happy. 'The best farmer in your family isn't your dad or your mum. It's you, Daisy!' her grandfather said.

'That's good because I want to be a farmer like you one day, Grandpa,' Daisy answered!

6 Daisy was ..... after all her work outside.

7 Grandfather said Daisy was the ..... in her family!

Part 6

– 6 questions –

Look and read and write.

Examples

The dog is playing in some .....water.....

What's the mother wearing? .....a purple shirt.....

Complete the sentences.

1 The boy on the bike is wearing grey ..... .

2 One dog is brown and one dog is ..... .

Answer the questions.

3 What's the girl in the black skirt doing?

..... .

4 Where are the flowers?

..... .

Now write two sentences about the picture.

5 ..... .

6 ..... .

A1 Movers Reading and Writing

Marking key

( )	=	Acceptable extra words are placed in brackets
/	=	A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer

Part 1 5 marks

1 a nurse
2 tea
3 a city
4 a sandwich
5 a field

Part 2 6 marks

1 B
2 C
3 B
4 A
5 B
6 A

Part 3 6 marks

1 website
2 ideas
3 frightened
4 hopping
5 cleverest
6 A lesson about animals

Part 4 5 marks

1 than
2 quickly
3 out
4 who
5 swim

Part 5 7 marks

1 quiet
2 (all) (the) animals
3 (noisy) trucks
4 work (outside)
5 her parents/her mum and dad/her mother and father
6 tired (and/but happy)/happy (and/but tired)
7 best farmer

Part 6 10 marks

Possible answers which would receive full marks

1 trousers / jeans
2 black and white / white and black
3 She is carrying some drinks. / She is taking some drinks (to the children).
4 The flowers are next to the door. / The flowers are under the tree.
5 The brown dog is playing in the water. / A boy and a girl are jumping.
6 There is a red car in front of the house. / There is a table and chair in the garden.

Nota. Comprensión lectora y de escritura. *Fuente.* Copyright UCLES (2018).

Apéndice D

Texto 1 " Going to the Park"

Texto 1:

Going to the Park

Yesterday was a sunny day, so my family and I decided to go to the park. We packed a picnic basket with sandwiches, fruits, and drinks. When we arrived at the park, we found a shady spot under a big tree and spread out a blanket.

I saw children playing on the swings and the slide. Some kids were kicking a soccer ball around, while others were flying kites in the open field. The sound of laughter filled the air.

After enjoying our picnic, my sister and I joined a game of frisbee with some other kids. We had so much fun running and catching the frisbee.

As the day went on, more families arrived at the park. Some people were having a barbecue, and the smell of grilled food made my mouth water. There were also people walking their dogs and families having a nice stroll.

We spent the whole day at the park, playing games, enjoying the fresh air, and making new friends. It was a perfect day filled with laughter and joy.

Nota. Comprensión Lectora.

Apéndice E

Vocabulario texto 1

Texto 1

"Going to the Park"

Vocabulario:

Sunny: Soleado

Park: Parque

Picnic basket: Cesta de picnic

Sandwiches: Sándwiches

Fruits: Frutas

Drinks: Bebidas

Shady: Sombreado

Big tree: Árbol grande

Swings: Columpios

Slide: Tobogán

Kicking: Pateando

Soccer ball: Pelota de fútbol

Flying kites: Volando cometas

Open field: Campo abierto

Laughter: Risas

Enjoying: Disfrutando

Frisbee: Disco volador

Barbecue: Barbacoa

Grilled food: Comida a la parrilla

Stroll: Paseo

Whole day: Todo el día

Games: Juegos

Fresh air: Aire fresco

Making new friends: Haciendo nuevos amigos

Laughter and joy: Risas y alegría

Nota. Vocabulario de la comprensión lectora.

Apéndice F

Prueba evaluación (YLE - A1 Movers - Vol 2)

Cambridge Assessment English

Centre Number		Candidate Number	

A1 Movers
Reading and Writing

There are 35 questions.

You will need a pen or pencil.

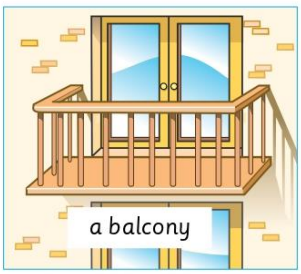
My name is: .....

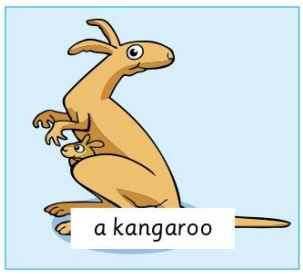
Copyright © UCLES 2018

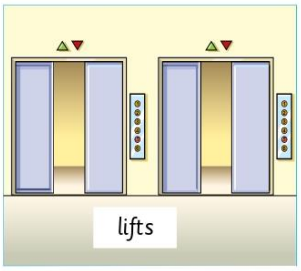
Part 1

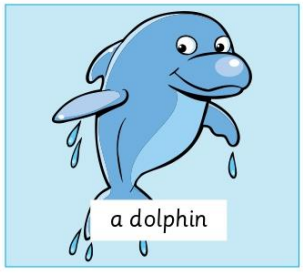
– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.









Example

This animal has very strong legs and hops from place to place. a kangaroo

Questions

1 You can put chairs and tables on this and sit outside. .....

2 This is black and white and lives in the mountains. .....

3 You put this on your head and then ride your bike. .....

4 You can walk up and down these inside a house. .....

5 This animal swims and sometimes jumps above the waves. .....

Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.

Example

Fred: Do you like shopping Julia?

Julia:
A OK, here you are.
B Yes, it's all right.
C My mum went shopping.

Questions

1 **Julia:** What do you need to buy today Fred?

Fred:
A I went to get it.
B There were lots of presents.
C Something for my sister's birthday.

Julia: Which is your favourite shop?

Fred:
A That's my favourite sport.
B How about doing some sport?
C I like the sports shop.

Julia: Does your sister like sport?

Fred:
A I don't know!
B What's the matter?
C So do I!

Julia: What are your sister's hobbies?

Fred:
A She is drawing.
B She loves drawing.
C She has got my drawings.

Julia: How about buying your sister a book about drawing?

Fred:
A I don't want it.
B You buy them every day.
C That's a good idea.

Julia: Look! There's a bookshop. You can get a book there.

Fred:
A I choose this bookshop.
B Brilliant! Let's go inside.
C Yes, we can see it.

Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Lucy and Matt's mum is a doctor. The children and their dad were at home last Monday evening when Mum ……phoned…… . She said, 'I have to do some more work here at the (**1**) …… . Ask Dad to make your dinner.'

'Oh no!' said Matt. 'Dad can't (**2**) …… !'

The family looked for some food in the kitchen cupboards. They found some onions, potatoes and carrots. 'What can we make with these?' asked Matt. 'I'm very (**3**) …… !' Then Lucy said, 'I know! We can make soup.' Matt was not happy. He said, 'I don't like soup. I want pasta and meatballs!' 'Sorry, Matt,' Dad said. 'We haven't got any pasta or meatballs. We only have these (**4**) …… to eat for dinner.'

Lucy and Dad made the soup. Then the three of them sat down and started eating. Lucy asked Matt, 'So, what do you think?' 'It's fantastic! I love it!' Matt answered. 'Can I have another (**5**) …… of soup, please?' And they all laughed.

Example

phoned

hungry

hospital

vegetables

cry

afraid

cups

cook

bowl

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

Two children make meatballs ☐

Matt has some nice soup ☐

The family is very thirsty ☐

Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Parrots

Example There .....are..... 350 kinds of parrot in the world. They are clever animals. A lot of parrots are green, but you can find

1 parrots ..... are red, yellow and blue. They live in trees and rocks in hot places.

They have big heads and short necks. They are very good

2 ..... climbing trees.

3 ..... parrots do not eat meat. They eat fruit and plants. Parrots fly to many places every day to look for food.

4 When they are ..... , they hold their food in

5 one foot. ..... birds make a lot of noise when they are with their families.

Example	is	are	was
1	what	which	where
2	at	on	of
3	Every	Both	Most
4	eating	ate	eat
5	That	These	This

Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

The rain in the jungle

Last weekend, Vicky and Tom said to their friend Daisy, 'Would you like to go for a walk in the jungle?' Daisy said, 'I need to take some photos for homework. I can do that there.' Vicky's mum said, 'Take coats with you.' The children laughed and said, 'It's hot and sunny. We don't need coats!' When the children got to the jungle, they saw lots of monkeys in the trees.

Examples

Vicky and Tom wanted to walk in the jungle last ……weekend…… with their friend Daisy.

For her homework, Daisy had to ……take some photos…… .

Questions

1 Mum wanted Tom, Vicky and Daisy to …… with them.

2 The weather was …… before the walk in the jungle.

Tom took pictures of some beautiful plants which had red flowers on them. Then Daisy pointed and said, 'Look at those black clouds!' Then it started raining. 'The camera! Put it in your bag!' said Vicky to Tom. 'OK,' said Tom. Tom got some very big leaves and they held them above their heads. The monkeys came and sat with them. It rained and rained, but the leaves were really big and the children and monkeys didn't get wet. Daisy took more photos.

3 Daisy pointed at some ..... in the sky.

4 Tom put ..... in his bag because it started raining.

5 When it rained the children and the monkeys sat under some ..... and they didn't get wet.

The children waited for the rain to stop and they ate their sandwiches. When it was sunny again, the children ran back home. Mum looked at their clothes and was surprised. 'Didn't it rain in the jungle?' she asked. 'Yes,' they said. 'But we found some leaves and we didn't need coats.' And they showed Mum their photos.

6 The children had their lunch and then went ..... when it stopped raining.

7 Vicky and Tom's mother was ..... because their clothes weren't wet.

Part 6

– 6 questions –

Look and read and write.

Examples

The man is carrying a box of oranges.

What's the girl in the yellow sweater got? an ice cream

Questions

Complete the sentences.

1 The woman with the baby has ..... around her neck.

2 One person is ..... a motorbike.

Answer the questions.

3 What's the man with the white beard doing?

.....

4 Who is in the red car?

.....

Now write two sentences about the picture.

5 .....

6 .....

A1 Movers Reading and Writing Marking key

( ) = Acceptable extra words are placed in brackets

/ = A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer

Part 1 5 marks

1 a balcony
2 a panda
3 a helmet
4 stairs
5 a dolphin

Part 2 6 marks

1 C
2 C
3 A
4 B
5 C
6 B

Part 3 6 marks

1 hospital
2 cook
3 hungry
4 vegetables
5 bowl
6 Matt has some nice soup

Part 4 5 marks

1 which
2 at
3 Most
4 eating
5 These

Part 5 7 marks

1 take a coat / their coats
2 hot and sunny [in any order]
3 (black) (rain) clouds
4 the / their / his / a camera
5 (very) (big) leaves
6 ((back) to their / Tom and Vicky's) home
7 surprised

Part 6 10 marks

Possible answers

1 a (yellow) scarf / a (purple) bag
2 riding / on
3 sitting on the seat / feeding the birds / waving
4 a boy and a girl / some children
5 e.g. There are three dogs in the picture.
6 e.g. The man who is riding the motorbike is wearing a yellow helmet.

Nota. Evaluación, comprensión lectura y escritura. *Fuente*. Copyright UCLES (2018).

Apéndice G

Encuesta de Satisfacción

Encuesta de satisfacción del AVA (escala Likert).

Ítems para la escala: Totalmente en desacuerdo; Algo en desacuerdo; Ni de acuerdo ni en desacuerdo**;** Algo de acuerdo; Totalmente de acuerdo.

Indica tu grado de conformidad de acuerdo con las siguientes afirmaciones

Preguntas:

1. ¿Consideras que el uso del AVA ha mejorado tu comprensión lectora en inglés?
2. ¿Consideras que el AVA ha sido una herramienta útil para practicar la comprensión lectora en inglés?
3. ¿Crees que el AVA ha permitido una mayor interacción con el contenido de la asignatura de Ingles?
4. ¿Te resulta fácil usar el AVA?
5. ¿Crees que el AVA ha fomentado tu interés por la lectura en inglés y ha motivado tu aprendizaje en esta área?
6. ¿Recomendarías el uso del AVA como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en inglés a otros estudiantes?
7. ¿Crees que el AVA ha aumentado tu capacidad para retener y aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades de comprensión lectora en inglés?
8. ¿Consideras que el AVA ha proporcionado una mayor flexibilidad en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés?

9. ¿Consideras que el uso del AVA ha mejorado tu capacidad para trabajar de manera colaborativa y/o en grupo con otros estudiantes en el aprendizaje del inglés?
10. ¿Te parece que el uso del AVA te ha permitido avanzar en tu proceso de aprendizaje de la comprensión lectora en inglés a un ritmo adecuado?

Nota. Encuesta de satisfacción de la herramienta AVA. *Fuente.* Enlace: https://forms.gle/D8oq4tUh6XHMtmtN8

Apéndice H

Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Primera sesión - Introducción a la comprensión lectora (historias breves, sencillas y cotidianas)	**Fecha: martes 23 de mayo**
Investigador/Observador	Giovanni Antonio Leal Maldonado (Docente de inglés)	
Objetivo/pregunta	Analizar el nivel de competencia lectora a través del refuerzo y practica de su vocabulario	
Situación	Introducción a la comprensión lectora en inglés a través del uso de un AVA	
Lugar-espacio	Aula de bilingüismo del colegio – Jornada de la tarde	
Técnica aplicada	Análisis narrativo	
Personas que intervienen	Docente de la asignatura de inglés y el grado 608	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales observadas		**Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación**
En esta primera sesión hago de manera presencial en el aula de clases el uso adecuado y la ruta de trabajo que se sigue en el AVA creado con la finalidad de que el estudiante mediante su activa participación sepa como generar cada una de las actividades que lo van a llevar finalmente al ejercicio de comprensión, el cual se valora mediante una calificación numérica que representa el resultado final. Los estudiantes se muestran muy receptivos e interesados en este cambio producido en sus clases particularmente en la vinculación de la temática a un entorno diferente el cual ellos manejan de manera fácil como lo es el entorno virtual. Desde mi percepción logro evidenciar una relación por parte de ellos más empática hacia la colaboración a aquellos compañeros que no se les facilita tanto usar el AVA, por ende, al interactuar se crean nuevas relaciones de amistad vistas como un tipo de agradecimiento contemplando la camaradería de una situación que, si bien les ha cambiado la perspectiva de aprender un nuevo idioma, también les genera una simpatía aprender de esta nueva forma.		De acuerdo al objetivo planteado que nombra como su componente principal el análisis se convierte en un determinante a la hora de evidenciar como este grupo del grado sexto que se ha escogido empieza a través del seguimiento de una ruta de actividades varias a alimentarse de esas pequeñas cosas que son necesrias para el aprendizaje de un nuevo idioma, tales como un debido previo conocimiento de un vocabulario que ayude a entender de pronto no a un 100% pero si a defenderse de una manera mas pertinente al lograr que su mejoría se refleje en su resultado final.
Observaciones	La participación se hace de manera presencial. Hay evidencia de la receptividad de esta nueva metodología por parte del grupo. No todos cuentan con dispositivos propios, pero aun así la colaboración entre compañeros genera resultados de empatía en el grupo.	

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Segunda sesión – Leyendo imágenes en inglés	**Fecha: viernes 26 de mayo**
Investigador/Observador	Giovanni Antonio Leal Maldonado (Docente de inglés)	
Objetivo/pregunta	Practicar tu comprensión lectora de una manera amena y divertida.	
Situación	Practica de dos idiomas bajo la misma secuencia de interpretación y producción.	
Lugar-espacio	Aula de bilingüismo del colegio – Jornada de la tarde	
Técnica aplicada	Análisis narrativo	
Personas que intervienen	Docente de la asignatura de inglés y el grado 608	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales observadas		**Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación**
Esta redacción se comienza desde esa frase que ha pasado por décadas y que enuncia que la práctica hace al maestro. Dicho esto, de mi parte como guía empiezo a mostrar de manera pausada en varias ocasiones un video de un personaje que, si bien algunos pocos no conocían, al ver este video les despertó el interés por verse su película refiriendo a Ratatouille este gran cocinero pero que de manera no habitual lo caracterizan como un ratón. Hay una particularidad porque de este tipo de actividades que les llega al corazón, pues el sentido de aprender se aleja de la conductualidad acercándose cada vez más al constructivismo porque es ahí en este escenario que se evidencia en la clase en el cual el maestro interactúa con los alumnos, ellos interactúan entre ellos mismos y se retroalimentan. Para este diario de campo hay que decir que ambas películas dan resultado en ellos porque se atreven a mejorar sin importar que el reto sea mayor y es en este medio en donde se refleja ese cambio.		Saber que aprender un idioma no se logra tan solo con el primer aprendizaje hace que la manera de establecer una secuencia para un investigador bajo una metodología estipulada se convierta en un gran suministro en la bitácora del quehacer docente. Al implementar una práctica de manera divertida como lo enuncia el objetivo de esta etapa, hace que el reflejo humano implemente bajo la condición de felicidad, una manera más cómoda de aprender sin enunciar la palabra aprender. El fin lúdico y pedagógico se visionó en la participación constante de los estudiantes al lograr que el éxito no solo quede plasmado en la práctica, sino que repercuta en una serie de repeticiones para seguir practicando y aprendiendo de esta manera.
Observaciones	Luego de estar expuestos a este tipo de aprendizaje ellos mismos comentan a manera personal que lo siguen haciendo en casa con otras películas que son de su agrado. Muchos dijeron recordar algunas palabras que se les había olvidado que, si bien no entendían todo, al verlo varias veces su capacidad de entender mejoró porque cuando les preguntaban la idea principal se sintieron más cómodos al responder.	

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Tercera sesión – Ejercicio final de comprensión lectora en inglés	**Fecha: martes 30 de mayo**
Investigador/Observador	Giovanni Antonio Leal Maldonado (Docente de inglés)	
Objetivo/pregunta	Aplicar elementos gramaticales que incorporen el vocabulario visto para una mejor comprensión al leer.	
Situación	Inclusión de la secuencia lectora referenciando el presente como base gramatical	
Lugar-espacio	Aula de bilingüismo del colegio – Jornada de la tarde	
Técnica aplicada	Análisis narrativo	
Personas que intervienen	Docente de la asignatura de inglés y el grado 608	

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales observadas	**Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación**
En esta etapa del AVA los estudiantes sienten que, si bien una secuencia lectora debe incrementarse, se ven algo acongojados por la cantidad de vocabulario y la complejidad de la unión de estas palabras en la comprensión de una idea. No es causal de desapego para olvidar que aprender un idioma denota más que una sola clase, pero en esta clase ellos practican no solo por la necesidad sino por la causalidad que ofrece el poder entender mejor mientras se practica más.} De mi parte como docente guía apoyo la necesidad de mejorar su capacidad de interpretación al influir su pedagogía de una estructura en lo que se conoce como tiempo gramatical, pero que a su vez esta misma se representa en un medio tecnológico que involucra emocionalmente a la clase. Luego de la puesta en escena se ve el reflejo del estudiante al retarse a modo de competencia la idea de generalizar nuevas palabras en su contexto personal adaptado a la segunda lengua. Esto determina que al terminar la capacitación en este tramo instruccional, se puede evidenciar mas asertividad y compromiso con la mejora en el proceso de aprendizaje.	El paradigma que genera un idioma cada vez que aumenta su complejidad hace que los recursos y la metodología también aumenten en calidad, ya que, si no genera una atención plena en el aprendiz, va a ser muy difícil que a posterior domine el idioma. El sentido de este objetivo genera en el investigador entender como hay un camino diferente para cada situación pedagógica que exija un nivel de aprendizaje distinto. Luego, al generar un ambiente de aprendizaje virtual el trabajo se torna más comprensible y el medio adecuado genera una satisfacción en el aprendiz porque se ve dirigido y apoyado para lograr su objetivo.

Observaciones	Los estudiantes en esta etapa encontraron un inglés más diverso y entienden que el modelo de aprendizaje si genera satisfacción o frustración por eso le apuestan a seguir en la comprensión de una segunda lengua bajo un modelo constructivista en base de un diseño tecnológico que los haga sentir más propios de sus fimbrias humanas teniendo en cuenta que su era digital les ha dado ese sentimiento y de ahí parten para generar el logro personal.

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Sesión 4 – La misión final (postest)	**Fecha: viernes 2 de junio**
Investigador/Observador	Giovanni Antonio Leal Maldonado (Docente de inglés)	
Objetivo/pregunta	Evaluar la competencia lectora de la asignatura de inglés en los estudiantes de sexto grado; en cuanto al tema e información general de textos cortos y sencillos	
Situación	Evaluación de la comprensión lectora en base a una experiencia virtual (AVA)	
Lugar-espacio	Aula de bilingüismo del colegio – Jornada de la tarde	
Técnica aplicada	Análisis narrativo	
Personas que intervienen	Docente de la asignatura de inglés y el grado 608	

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales observadas	**Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación**
Los estudiantes algo nerviosos se lanzan a contestar un test referenciado en el nivel de aprendizaje A1, con más ansias que concentración, luego al sentirse cómodos en varias partes del test su gesticulaciones fueron cambiando, tanto así que logran entender que todo es un proceso y que si bien no se le apunta al puntaje perfecto, la mejor ganancia se da en el crecimiento personal del dominio del inglés en un mejor nivel de cuando comenzaron estas diferentes sesiones con prácticas virtuales a las que estuvieron expuestos. Muchos de ellos en esta clase compartieron ideas argumentando el sentirse cómodos con este cambio, que al principio les genero expectativa y un pequeño nervio, pero más dado hacia la ansiedad de ver la novedad que se venía. Esto fue la chispa inicial que determinaba una premonición que algo bueno podía suceder porque si bien la secuencia a la que venia acostumbrados era la única que sabían, hablando del uso de un tablero y guías, ya había algo diferente con lo que podían comparar y establecer puntos de vista diferentes para mejorar el aprendizaje actual. Una pequeña indagación que hago a nivel grupal genera respuestas generales tales como la idea de seguir así y que el compromiso personal sería diferente porque ya hay una motivación para lograr resultados de calidad.	La evaluación es un proceso que determina la capacidad de comprensión del aprendiz sobre cualquier temática y llegar a este tramo de manera óptima es un reflejo de que el camino fue el correcto. Siempre desde la capacidad analítica de entender el quehacer de la enseñanza, es de tomar decisiones que reflejen cambios y de ellos lograr extraer otras enseñanzas que se puedan adaptar para seguir mejorando. Es así como el objetivo se convierte en la meta a conseguir y en base a ello se determina la metodología, el proceso y los recursos necesarios para convertir el presente en un futuro diferente.

Observaciones	Los resultados mejoran y la evidencia se refleja en la respuesta cuantitativa, esto tomado en cuenta como aliciente para continuar el proceso desde la particularidad de la inclusión de un AVA como medio de aprendizaje. La comprensión lectora se ve mas clara al usar una practica secuencial desde lo básico tomando como referencia el vocabulario hasta la complejidad de abarcar pequeñas ideas principales de interpretación lingüística. La aceptación de este cambio se ve generalizada en la comodidad de aprender de esta manera, y este es el reflejo de los resultados que este grupo ha conseguido.

Nota. Elaboración del diario de campo. *Fuente*. Soliz (2021).