

Uso del celular y del WhatsApp como herramientas TIC para favorecer la comprensión lectora en inglés: Un estudio de caso múltiple con estudiantes de grado once en dos escuelas públicas del Chocó

Feliciana Ramírez Palacios

Hasney del Carmen Asprilla Rubio

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Mg. Daniela Acevedo Vásquez

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
QUIBDÓ
2023**

CONTENIDO

RESUMEN.....	6
Abstract:	7
INTRODUCCIÓN	8
1. Planteamiento del Problema	10
1.1 ¡La Punta del Iceberg! Una problemática que va más allá de la preocupación por la medición de resultados	10
1.2 Antecedentes.....	16
<i>1.2.1 Ámbito Internacional.....</i>	<i>16</i>
<i>1.2.2 Ámbito Nacional.....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.3 Ámbito Local.....</i>	<i>19</i>
1.3 Justificación.....	21
1.4 Pregunta y Objetivos de la Investigación	25
<i>1.4.1. Objetivo general.....</i>	<i>26</i>
<i>1.4.2. Objetivos específicos</i>	<i>26</i>
2. Marco Conceptual.....	27
2.1 Consideraciones Curriculares que Soportan la Comprensión del Idioma Inglés en tanto Construcción Cultural	28
2.2. Las TIC como Mediaciones Curriculares y Didácticas.....	30
2.3 La Lectura y la Comprensión Lectora en Inglés	34
2.4 Enfoques de Lectura (Lectura Intensiva-Lectura Extensiva).....	37
2.5 Estrategias de Comprensión Lectora en Inglés	39
2.6 Comprensión Lectora y TIC: Una combinación oportuna y necesaria en el aprendizaje de una lengua extranjera	41
3. MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Precisiones sobre el Enfoque Cualitativo y el Método de Estudio de Caso Múltiple.....	45
3.2 Contexto de los Casos que Conforman el Estudio	47
3.3 Técnicas e Instrumentos para la Generación de la Información	50
3.4 Instrumentos para el Análisis de la Información	53
3.5 Consideraciones Éticas	55
3.6 Informe de la Sistematización de la Información Generada en el Trabajo de Campo.....	58

3.6.1 Revisión y Análisis Documental	58
3.6.2 Percepción y Acogida del Inglés y las TIC en las Instituciones Educativas.....	72
3.6.2.1. <i>Los Estudiantes</i>	72
Análisis del Resultado del Cuestionario.	73
3.6.2.2 <i>Los docentes</i>	80
3.6.3 Alternativas Pedagógicas para la Didáctica de la Lectura en Inglés Mediada por las TIC con un Enfoque en la Conservación de la Identidad Cultural de las Comunidades Chocoanas.....	84
3.6.3.1 <i>¿Qué enfoque se propone?</i>	86
3.6.3.2 <i>Diseño de la Unidad Didáctica</i>	91
3.6.4. Grupos Focales para la implementación de la Unidad Didáctica.....	99
3.6.5 Valoración respecto a la implementación de la Unidad Didáctica	100
3.6.6 Observaciones Participantes de las Clases en las que se Aplicó la Unidad Didáctica.....	103
4. Hallazgos en general	108
5. Reflexiones Finales.....	118
6. Conclusiones y Líneas de Indagación Futuras	121
Referencias.....	128
ANEXOS.....	137

Lista de Tablas

Tabla 1. Relación de las técnicas y análisis de la información con sus aportes a los objetivos	54
Tabla 2. Matriz de consistencia de la Investigación	56
Tabla 3. Formas de enseñar y aprender la lectura en inglés según malla curricular en las I.E Samurindó y Doña Josefa	59
Tabla 4. Matriz de coherencia curricular de la competencia lectora.	63
Tabla 5. Escala para el mapeo de la competencia lectora según el currículo.	66
Tabla 6. Rúbrica de evaluación de la competencia lectora en el currículo.	67
Tabla 7. Resultados y análisis de los cuestionarios para los estudiantes.	72
Tabla 8. Informe y análisis del resultado de las entrevistas semiestructuradas.	80
Tabla 9. Unidad didáctica.	94
Tabla 10. Grupo focal en desarrollo de la Unidad Didáctica.	100
Tabla 11. Entrevista semiestructurada sobre implementación de la Unidad Didáctica	101
Tabla 12. Observación Participante a una de las clases en la que se aplicó la unidad didáctica en la I.E. Doña Josefa.	103
Tabla 13. Observación Participante a otra de las clases en la que se aplicó la Unidad Didáctica en la I.E. Samurindó.	105
Tabla 14. Convergencia alrededor del cumplimiento de la pregunta y los objetivos de investigación.	117

Lista de Figuras

Figura 1. Informe sobre pruebas Saber	14
--	----

Lista de Anexos

Anexo 1. Cuestionario para los estudiantes	135
Anexo 2. Entrevista semiestructurada para los docentes.	136
Anexo 3. Cronograma.	137
Anexo 4. Enseñanza-Aprendizaje del Inglés en las I.E.	139
Anexo 5. Matriz de coherencia curricular de la competencia lectora.	139
Anexo 6. Escala para el mapeo de la competencia lectora según currículo.	139
Anexo 7. TEENS´ VOICES THROUGH READING AND WRITING.	140
Anexo 8. Two drops of joy.	140
Anexo 9. Rúbrica de evaluación de la competencia lectora en el currículo.	141
Anexo 10. Observaciones participantes	141
Anexo 11. Grupos Focales o de Discusión.	142
Anexo 12. Muestras de página de índice de contenido y de introducción del libro “teens´ voices through Reading and Writing”	142

RESUMEN

La presente es una investigación de corte cualitativo que involucró a los estudiantes del grado 11° de dos escuelas públicas del Chocó para encarar deficiencias en lectura del inglés e implementar estrategias lectoras mediadas por las TIC. El método que orientó la ruta metodológica fue el estudio de caso múltiple; las técnicas que se incluyeron para la generación de la información fueron la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y las observaciones participantes. Los hallazgos mostraron que existe interés y entusiasmo de los estudiantes por aprender mediante las TIC, no obstante las limitadas condiciones de acceso a recursos tecnológicos en las escuelas que constituyeron los casos del estudio, hizo que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje se priorizara la inclusión de dos herramientas específicas: el celular y el WhatsApp.

A través de éstas se diseñaron ambientes de aprendizajes virtuales para el desarrollo de una Unidad Didáctica que sirvió como prueba piloto para analizar el impacto, las ventajas y desventajas tanto del uso de herramientas tecnológicas como de la inclusión de prácticas de lectura con textos autóctonos en situaciones de enseñanza que buscaron fortalecer la comprensión lectora en inglés y el cultivo de las expresiones culturales locales. Los análisis ofrecen elementos de reflexión a maestros y directivos de instituciones públicas del Chocó, para orientar futuras decisiones respecto a cómo promover la apropiación de la cultura chocoana mediante la inclusión de las TIC en la didáctica de la lectura del inglés.

Palabras Clave: Enseñanza del inglés, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), didáctica de la lectura en inglés, comprensión lectora en inglés.

Abstract:

The present is qualitative research. That involved eleventh grade students of Samurindó and Antonio Abad Hinestroza (Doña Josefa) educational institutions to deal with English reading deficiencies and implement reading strategies by using ICT. The methodological approach was the multiple case study; the techniques included for gathering the information were the documentary revision, the semi structured interview, the focus group, and the participant observation. The findings showed the students' interest and enthusiasm for learning by using ICT, despite the limited conditions to access the technological resources in the schools that oriented the case studies, which made that, in the teaching-learning situations, the inclusion of two specific tools: cellphone and WhatsApp were included.

Through these, virtual learning environments were designed to develop a Didactic Unit which served like pilot test to analyze the impact, the advantages, and disadvantages of both the use of technological tools and the inclusion of English reading practices with indigenous text in learning situations seeking to strengthen reading comprehension in English and the culture of the local cultural expressions. The analyses offer elements of reflection for teachers and directors of public institutions in Chocó, to orient future decisions regarding to how to promote the apprehension of the chocoanian culture by means of including TIC the English reading didactic.

Key words: English teaching, Information, and communication technology (ICT), Didactic of Reading, English Reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Esta indagación surgió como parte de la inquietud de las maestras investigadoras, por pensar la enseñanza del inglés a partir de las necesidades y los desafíos que se evidenciaron en dos escuelas del sector oficial del departamento del Chocó. Las preocupaciones y sentires que movilizaron la consolidación de este trabajo investigativo trajeron a las conversaciones pedagógicas acerca de la didáctica del inglés, la posible inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza de un idioma extranjero -en el caso particular de este estudio, el inglés-, ya que estas se constituyen como herramientas que, desde un uso apropiado y pertinente, pueden contribuir a que los alumnos fortalezcan sus habilidades comunicativas y, de modo particular, sus niveles de comprensión lectora en inglés.

El presente informe de investigación está organizado de la siguiente manera. En la primera parte se plantea la problemática que le dio origen al proyecto y hace relación a los antecedentes investigativos, la pregunta problematizadora que resultó de la preocupación central de las docentes del área de inglés de las Instituciones objeto de estudio que, a su vez, son gestoras del proyecto; y los objetivos que dieron dirección al proceso investigativo.

La segunda parte presenta orientaciones teóricas que dieron el norte e iluminaron el trazado investigativo a partir de consideraciones relativas al marco pedagógico, didáctico y curricular en el que se inscribió este trabajo. De igual forma, se hizo énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en inglés (tipos de lectura y procesos de comprensión lectora) y en la inclusión de las TIC dentro de las prácticas de enseñanza de un segundo idioma.

La tercera parte se refiere a las consideraciones sobre la metodología pensada y realizada desde el enfoque cualitativo que dio soporte a la investigación. Se refiere el método de estudio de caso múltiple, que ofreció el esbozo del contexto de las Instituciones Educativas que constituyeron los casos del estudio. Además, se relacionan las técnicas para la generación de la información y para el análisis de esta y, además, las consideraciones éticas que correspondió delimitar de entrada.

En la cuarta parte se detalla el informe pormenorizado de los hallazgos resultantes del trabajo realizado con la aplicación de los instrumentos, analizando y explicitando cada intervención desde la revisión de documentos en las dos Instituciones. Además, se tiene la indagación y constatación de la percepción de estudiantes y profesoras respecto al ambiente de la lectura en inglés, junto con el uso de las TIC antes, durante y después del desarrollo de la investigación. Finalmente se hace relación a la aplicación de una unidad didáctica de prueba que dio paso al concepto de conveniencia o no, del uso de una propuesta pedagógica y didáctica innovadora y participativa.

Por último, se encuentra el análisis de los hallazgos del estudio en general que dio pie a una discusión de contraste entre estos y el interrogante axial orientador de la investigación.

1. Planteamiento del Problema

La identificación de la problemática de la que partió este estudio relaciona asuntos que tienen que ver con las necesidades y metas institucionales que surgen en dos escuelas oficiales del departamento del Chocó, a partir de las exigencias y planes de mejoramiento de las Políticas Públicas Educativas. Estas, refieren a las reflexiones y apuestas profesionales que tejen las maestras investigadoras, al pensarse su práctica pedagógica y los modos en que despliegan los procesos de enseñanza en el ejercicio cotidiano de su quehacer.

1.1 ¡La Punta del Iceberg! Una problemática que va más allá de la preocupación por la medición de resultados

En Colombia el uso de pruebas estandarizadas en los sistemas de evaluación es una práctica promovida por las Políticas Públicas Educativas, que buscan medir los niveles de excelencia educativa de las escuelas y, así, clasificarlas en función de los puntajes obtenidos por los alumnos. Esta tendencia se potencia, gracias al interés del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por consolidar instituciones educativas de calidad, que respondan a las demandas de progreso y desarrollo del país.

En esta dirección, en las escuelas colombianas se han instalado dinámicas de funcionamiento que buscan a toda costa conseguir que los alumnos alcancen altos niveles de competencia y, sobre todo, que logren reflejarlos en los resultados de las pruebas de rendimiento. Estas últimas se presentan como herramientas útiles a los propósitos de monitoreo, control y regulación de la educación, que caracterizan los sistemas de rendición de cuentas basados en lógicas de medición y perfeccionamiento. Estas dinámicas encuentran su fundamento en la

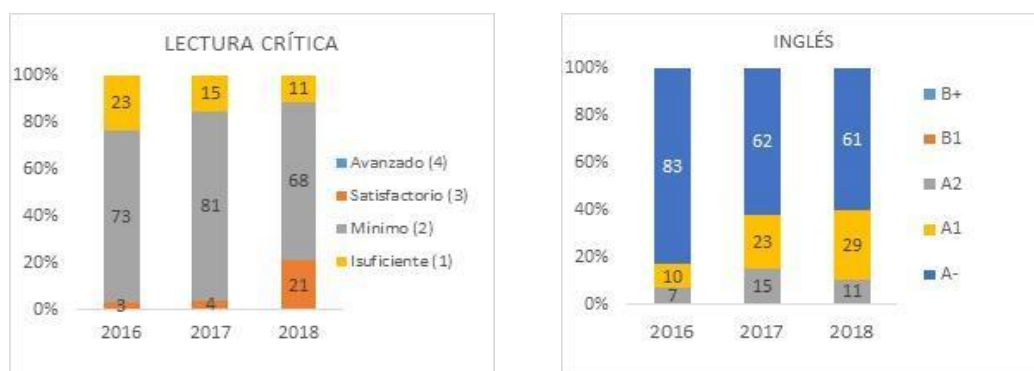
creencia de que a mejores resultados en pruebas censales, mejores escuelas y por tanto mejor educación pública se puede ofrecer.

A propósito del creciente peso que la evaluación basada en pruebas ha adquirido en la educación colombiana, las preocupaciones de los directivos docentes y de los maestros de las dos escuelas de las que parte este estudio, Institución Educativa (I.E.) Samurindó e Institución Educativa (I.E.) Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa), ilustran desde un contexto local el panorama anteriormente expuesto, al visibilizar lo que los resultados en dichas pruebas están generando tanto a las metas institucionales como a las prácticas de enseñanza de los docentes.

Concretamente, los bajos resultados que presentan los estudiantes del grado 11°, tanto en las pruebas internas como externas, en el área de idioma extranjero-inglés, significan para las maestras investigadoras, docentes del curso, una señal de alarma. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) concluye en su informe sobre las Pruebas Saber 11° de las instituciones educativas del Chocó período 2016- 2018, que los estudiantes, además de evidenciar considerables dificultades en sus competencias para la lectura crítica en español, manifiestan debilidades notorias en los niveles de comprensión lectora en inglés; específicamente en procesos de interpretación de textos, sin importar la extensión de estos.

Tales conclusiones acerca de la situación descrita se muestran claramente en las gráficas que presentó dicho informe, las cuales se relacionan a continuación:

Figura 1. Informe sobre pruebas Saber



Nota. Reproducido de ICFES (2016-2018)

Estas gráficas indican que el puntaje promedio en lectura crítica en inglés obtenido durante los años 2016, 2017 y 2018 en las pruebas SABER 11° de los establecimientos educativos en cuestión, han sido predominantemente bajos. Las comparaciones estadísticas muestran también que, durante los tres años que relacionan las gráficas, el promedio del puntaje global de las Instituciones Educativas resulta ser inferior al puntaje nacional.

No obstante, a pesar de lo desalentador que esto puede ser, el comportamiento progresivo de dicho promedio, aunque no está muy marcado, sí anima a seguir trabajando por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lectura en inglés, en respuesta a los planteamientos que deja el ICFES en este informe con respecto a la urgencia de plantear soluciones y alternativas paliativas al problema señalado.

A propósito de alternativas, Gloria Bernal (2021), en su columna de redacción a la educación del diario *El Tiempo*, asegura que mejorar las altas deficiencias en las habilidades lectoras de los estudiantes, permitirá un mejor desempeño de estos dentro y fuera de las aulas. Por un lado, porque esto ayudaría a que los estudiantes mejoren la destreza a la hora de comprender textos en las diferentes áreas del conocimiento escolar, y por otro, porque

contribuiría a que estos amplíen sus capacidades comunicativas, lingüísticas, analíticas y críticas permitiéndoles una mejor preparación para su vida personal, profesional y laboral.

Lo que se quiere señalar con las consideraciones anteriores es que, por supuesto, el problema de los bajos puntajes en las pruebas correspondientes al área de inglés es inquietante para los docentes de lenguas extranjeras, por lo que, desde esta investigación, se ha buscado movilizar a los mismos a repensar continuamente los procesos de enseñanza de este idioma, con el propósito de generar condiciones para trabajar, favorecer y potenciar la lectura inferencial y crítica en los alumnos.

Sin embargo, es un inconveniente que solo muestra la punta del iceberg de una problemática que va más allá de la preocupación por la medición y el perfeccionamiento de resultados. Este dilema se agota en lógicas de estandarización que poco o nada dicen de la riqueza de las prácticas de enseñanza de los maestros. Lo que hay en el trasfondo de estas preocupaciones, es una apuesta profesional clara por pensar la práctica pedagógica desde una postura reflexiva que permita transformar los procesos de enseñanza, que se despliegan en el encuentro educativo a favor de la formación y el aprendizaje de los alumnos, y en correspondencia con los intereses y las necesidades que ellos manifiestan.

Esta apuesta es justamente el soporte que otorga sentido y dirección a la investigación que aquí se presenta. Esta no busca quedarse o agotarse en los debates sobre los aspectos positivos o negativos de la cultura de la evaluación, a través de las pruebas censales que se ha instalado en las dinámicas de funcionamiento de las escuelas; sino que pretende trascenderlo y aportar elementos que sirvan a la toma de decisiones acerca de la pertinencia y contextualización del currículo.

Este último aspecto, para el caso de las Instituciones Educativas objeto de estudio, plantea importantes retos pues, hasta el momento, han sido pocas las acciones emprendidas para repensar la pertinencia y contextualización del currículo. En la forma como están organizadas las mallas curriculares, se contempla una especie de aislamiento entre las diferentes áreas de estudio que hace inmanejable la transversalización de saberes, que es a lo que le apuntaría una enseñanza del inglés con sentido.

En este orden de ideas, lo que movilizó este estudio fue, entre otras cosas, atender los retos pedagógicos de la enseñanza del inglés en un contexto social como el del Chocó, cuya cultura se ha configurado históricamente en relación con familias lingüísticas que hacen parte de la tradición e identidad chocoana. En este sentido, se trata de una apuesta por pensar la inserción del inglés en el currículo como un bien cultural, a propósito de las perspectivas curriculares planteadas por Sacristán (2013), donde se entiende como una construcción cultural que supone la concreción de fines sociales y culturales.

Este planteamiento encuentra fundamento en las palabras del propio autor al establecer que el currículo tiene que ver con

el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como con los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores. La escuela “sin contenidos” culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto (p.12).

Esta concepción de currículo hace indispensable tener en cuenta el contexto sociocultural donde están ubicadas las Instituciones Educativas de las que parte esta investigación, las cuales

se sitúan en el Chocó, departamento único y rico en diversidad cultural. Allí están arraigadas las herencias africana e indígena. Esto se evidencia en que la mayor parte de la población la representan afros e indígenas, quienes son el 98% de los habitantes. Al estar bañado por los océanos Pacífico y Caribe, el territorio chocoano mezcla etnias y selvas abundantes alrededor de sus ríos y playas; su folclor musical conserva sus raíces africanas y emplea tambores para crear ritmos frenéticos como la chirimía, los cuales, todavía hoy, se escuchan y se bailan.

La gastronomía tiene como base diferentes variedades de pescado, que son un auténtico manjar cuando se acompañan de otras preparaciones típicas de la región como la sopa de queso, el arroz clavado, la mermelada de borjón, el postre de birimbí, el sancocho de mulata paseadora, entre otros. Sus habitantes “gente de río y selva”, tal como la describen en la revista *Colombia Travel* (2021), tienen una relación muy estrecha con la naturaleza, con sus ancestros y con sus tradiciones culturales; características que hacen de ésta una región cuyo patrimonio natural y cultural debe protegerse, transmitirse y conservarse.

Las consideraciones anteriores respecto al contexto sociocultural donde están inmersas las Instituciones Educativas en las que nace el interés de esta investigación y las comprensiones sobre el currículo que se retomaron de Sacristán (2013), para pensar la organización curricular del inglés en cuanto área de conocimiento escolar, lleva a reflexionar sobre ¿cómo se percibe y se acoge el inglés en las comunidades de estudio? ¿les interesa aprenderlo? ¿cómo enseñar este idioma en consonancia con las familias lingüísticas que constituyen la tradición e identidad de la cultura Chocoana?

Estas reflexiones permiten abordar el inglés desde la perspectiva curricular de este autor como un “bien cultural” (Sacristán, 2013, p.13), que se vive y se aprende en relación con la cultura. Sobre la base de este planteamiento se piensan otros interrogantes que surgen del

problema descrito hasta este punto: ¿Qué alternativas en la organización curricular del área de inglés podemos aportar con esta investigación para abordar la problemática? ¿Cómo pensar reestructuraciones en las mallas curriculares que permitan poner en relación los procesos de enseñanza del inglés, el fortalecimiento de la comprensión lectora, la inclusión de las TIC y la conservación de la identidad cultural de este territorio?

1.2 Antecedentes

Estos interrogantes motivaron a emprender un recorrido por la revisión de la literatura que se constituye en antecedente importante para este estudio y que amplía el panorama acerca de las producciones investigativas que se han adelantado en este campo. Los trabajos encontrados se clasificaron en los ámbitos internacional, nacional y local. Los criterios de búsqueda llevaron a priorizar aquellos relacionados con la lectura en inglés y con el uso e impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en dicho idioma.

Se presentan, en primer lugar, tres estudios hechos en el contexto mexicano. Luego, se mencionan dos interesantes estudios, uno de ellos realizado en Barranquilla y otro en Bogotá, y ya en tercera instancia, se traen a colación algunos estudios en comprensión lectora procedentes de tesis de maestría realizadas acerca de las realidades educativas en el Chocó.

1.2.1 Ámbito Internacional

Dentro de las muchas investigaciones publicadas en el ámbito internacional se destaca la titulada: “Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés (L2) y su impacto en español (L1)” de Pedales E., Moisés D., Rosario R. y Cruz M. (2014). En esta, se trata un

experimento en el que se diseña un plan de instrucción para mejorar habilidades de comprensión inferencial retórica, en una licenciatura de inglés con un grupo de alumnos de México en 2014.

Se apoyaron en actividades de comprensión inferencial en español para transferirlos al idioma inglés, por lo cual, resultarían aplicables y de algún provecho tenerlo presente por el tipo de procedimiento que se sigue y, sobre todo, por el apoyo que toman del español para luego transferir la comprensión de un texto al inglés.

En el mismo orden, Arteaga y López (2011) realizaron un aporte interesante del informe de la investigación sobre uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Allí se intentó precisar la eficiencia de integrar los recursos tecnológicos al fortalecimiento del aprendizaje de inglés y cómo estos recursos favorecen a los estudiantes en su intento tras utilizarlos. El estudio se cubre a través de una encuesta y, en el proceso del trabajo de campo, se toma a los estudiantes de Licenciatura de los cursos de inglés en extensión y se emplean recursos como foros en línea, e-mail, redes sociales, documentos almacenados en línea y el teléfono celular, digno de replicar de alguna manera en la etapa de desarrollo y de evaluación de la propuesta en el caso de los estudiantes del grado 11° de Samurindó y Doña Josefa.

Por último y de gran utilidad para el cometido investigativo presente, se registró un estudio sobre “Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés” de Olvera, Waltraud y Gámez (2017), que tuvo como base el estudio de dos grupos paralelos con la dirección de la misma instructora. Buscaba determinar el grado de comprensión de lectura con estrategias mediadas por recursos multimedia para uno, y con uso de material impreso, para el otro. Así, se quería determinar la fortaleza en el proceso lector en inglés y en español, en lectores adultos de lo cual, de alguna manera, se ofrecen

elementos a considerar y para tener en cuenta en un trabajo que involucre el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora.

El estudio se basó en ensayos soportados en el método de CLOZE propuesto por Taylor (1953), Bickley et al (1970) y Quintero (1986 citado en Artola Gonzales Teresa, 1988). Este se utiliza para evaluar la comprensión general del lector. Concluye que el uso de herramientas TIC es de vital importancia para mejorar la comprensión lectora en inglés. Se pudo evidenciar que cuando un lector tiene un nivel independiente en su lengua, se le facilita la comprensión lectora en una segunda lengua, para ese caso, el inglés.

1.2.2 Ámbito Nacional

En el contexto colombiano, “Comprensión lectora y TIC en la universidad” de Castro, et. al. (2014), constituyó una investigación con planteamientos iluminadores para ser tenidos en cuenta en el presente estudio. Se trata de la utilización de las TIC para aumentar la competencia lectora de estudiantes recién ingresados en la Universidad del Norte (Barranquilla) y así facilitarles enfrentar su día a día con la tecnología, interesándolos en mejorar la comprensión lectora y los resultados académicos.

En dicha investigación se seleccionaron dos grupos como muestra para la ejecución del proyecto. Los resultados arrojaron que el uso de las TIC no determinó elevar el nivel de comprensión lectora, pero resultó útil como estrategia didáctica y de motivación. Además, marcó la cautela que se debe observar en el rigor para aplicar las TIC al fortalecimiento de la competencia lectora en inglés.

Otra investigación de interés para iluminar el interrogante del trabajo investigativo que aquí se adelanta fue “Comprensión de Lectura de un primer a un Segundo idioma” de Montes, et, al. (2009). El estudio se centró en realizar la descripción de los efectos de la comprensión lectora

en lengua materna (L1)¹ sobre la misma comprensión lectora en la lengua extranjera (L2)² con estudiantes de sexto grado de un colegio católico de niñas en Bogotá. Se evidenció que en la medida que la transferencia de habilidades de comprensión ocurre, entonces los aprendices comienzan a disfrutar mucho más el proceso de la lectura y a descubrir, a menudo, que esta puede realizarse tanto por placer como también por propósitos académicos. El interés para los profesores radicó en que se quería que esto ocurriera más frecuentemente, en un mayor número de sus estudiantes.

Un valioso aporte que ofrece este trabajo tiene que ver con los procedimientos que se utilizan al aprovechar las áreas de contenido para hacer el contraste de la habilidad de lectura en el idioma materno y en el idioma extranjero que se aprende, en este caso el inglés. Esto da pistas para la investigación que aquí emprendemos, pues permite tener en cuenta relaciones entre los contenidos, procesos de aprendizaje y habilidades en el hábito y dominio lector tanto en inglés como en la lengua materna también.

1.2.3 Ámbito Local

A nivel local, hay pocos estudios que relacionen la lectura y las TIC, y entre los pocos existentes se encuentra uno sobre multimedia para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños, realizado por Moreno (2011). Este trabajo resultó de interés toda vez que puede llegar a tener cabida en la implementación del plan de acción del trabajo de campo de esta investigación.

Los demás estudios se refieren a la lectura, pero desde miradas distintas y sin el apoyo de las TIC, variable ligada a los intereses investigativos que sustentan la presente investigación. A

¹ Cada vez que en el texto esté la sigla L1, se está haciendo referencia a la lengua materna

² Cada vez que en el texto esté la sigla L2, se está haciendo referencia al inglés como lengua extranjera

propósito, el trabajo titulado “Fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel crítico a través de la estrategia didáctica lectura por placer” de Mosquera (2018) refiere al fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel crítico a través de la estrategia didáctica lectura por placer, donde recoge una encuesta diagnóstica y dos pruebas de comprensión lectora para contrastar un antes y un después. Luego, diseñaron y aplicaron una propuesta de cuatro secuencias didácticas acompañadas de un diario de campo.

Finalmente, se realizó la evaluación del impacto de la propuesta. Esto conllevó a contemplar en esta investigación la posibilidad de pensar en propuestas pedagógicas o proyectos de aula que incluyan las secuencias o unidades didácticas como estrategias importantes en la enseñanza de la lectura en inglés desde el uso de celular y el WhatsApp como herramientas TIC.

Otro trabajo con el título “Cuentos de la tradición oral como experiencia expandida del lenguaje para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes de grado quinto” de Lemus, et.al. (2017), enfatizó en el cuento tradicional local que, como apoyo motivacional, sorprendió por el trabajo con contenido cultural local que sirven de enganche; algo similar al librito de narraciones y anécdotas en inglés *Teens’ voices through Reading and writing* (Chaverra y Mosquera, 2022) utilizado en el desarrollo de la unidad didáctica piloto trabajada en esta investigación (ver tabla 9). Este trabajo dejó pistas importantes para pensar las relaciones – a las que le quiere apostar en este estudio – entre la enseñanza de la lectura en inglés y la cultura e identidad de las comunidades chocoanas.

De lo expuesto hasta el momento en el ámbito local, se concluye que son escasos los estudios relacionados con la problemática de este proyecto y con el objeto de estudio de este, lo cual da cuenta de la necesidad de trazar caminos que lleven a nutrir este campo de investigación y de la pertinencia de este estudio.

1.3 Justificación

La revisión de la literatura mostró líneas de indagación importantes que sitúan el uso de las TIC como alternativa potente para el abordaje de dicha problemática. Estudios recientes sobre las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías adelantadas por distintos investigadores como García Vigil, Padrón Acosta, et,al, (2020), indican que la presencia de estas en las aulas ya no tiene vuelta atrás. Sin embargo, resulta incómodo admitir que, hasta el momento las dos instituciones de interés en este estudio andan a espaldas del boom informático, pues en las aulas carecen de adecuada dotación de las TIC, pero las directivas alientan la expectativa de dotar ambos colegios de recursos digitales para ponerse a tono con las actuales demandas educativas.

Mientras tanto, las docentes de inglés en su preocupación por encontrarle respuesta al problema planteado asumieron el reto de franquear el camino a las TIC aprovechando la convivencia de los estudiantes con los celulares, el internet y las aplicaciones como WhatsApp, Facebook, YouTube; las cuales constituyen ayudas atractivas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Si bien la inevitable presencia de las TIC en los escenarios educativos se venía debatiendo desde años atrás, es cierto, por otro lado, que la pandemia que se expandió en el 2020 a causa del Covid-19 visibilizó con mayor fuerza la necesidad de incluir el uso de estas tecnologías en las prácticas educativas. Ahora se impone la necesidad de manejarlas, de desarrollar a través de ellas clases virtuales y de crear ambientes de enseñanza-aprendizaje mediados por las herramientas digitales que éstas nos ofrecen.

De allí esta investigación se emprendió en aras de pensar los modos en que las TIC pueden ser incluidas en las prácticas de enseñanza que se despliegan en las escuelas y de

apostarle a la creación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales (García-Umaña et, al 2020). En este sentido, las nuevas tecnologías se asumen en este estudio como recursos didácticos que pueden servir de mediaciones curriculares que, de ser incluidas de manera apropiada por los maestros, pueden llegar a ser potenciadoras de sus propias prácticas de enseñanza.

Siguiendo los postulados de Cabero (2007), se debe tener cuidado de concebir las TIC como la panacea para resolver la problemática descrita, más bien habría que tomar conciencia de que no deben ser sobrevaloradas. Tampoco se pretende reafirmar con ellas las tendencias hacia la centralidad del autoaprendizaje y el anudamiento de la función del docente, promovidas por discursos que devienen de lógicas neoliberales que han pretendido reemplazar al maestro y a la escuela misma por las TIC y las funciones que estas pueden realizar en los procesos educativos.

Lo que se busca es pensar en posibles alternativas didácticas y direcciones curriculares para una inclusión asertiva y apropiada de las TIC en las prácticas de enseñanza de los maestros, para que contribuyan con posibles propuestas pedagógicas que incidan favorablemente en la atención del problema esbozado y que aporten soluciones desde las ventajas que se reconocen en estas herramientas digitales, entre las cuales se destacan las siguientes:

Las TIC permiten la ampliación de la oferta informativa, la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, la eliminación de las barreras espaciotemporales entre el profesor y los estudiantes, el incremento de las modalidades comunicativas, la potenciación de los escenarios y entornos interactivos y de las estrategias didácticas ideadas por los docentes para enseñar distintas áreas de conocimiento y el desarrollo de procesos de aprendizaje creativos, innovadores y colaborativos.

Sabedoras de estos beneficios, las investigadoras se cuestionaron en relación con ¿Qué propuestas podían formular como maestras de inglés que incluyeran el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza de la lectura que desplegaríamos con nuestros alumnos? ¿Qué resignificaciones didácticas y curriculares sugieren las ventajas que quisieran aprovechar de las TIC? Con estos cuestionamientos se espera poder identificar mejores políticas para la formación y el acompañamiento de lo que están haciendo docentes y alumnos en escenarios educativos virtuales y las posibles continuidades que pueden tener en los procesos educativos que se avecinan en las aulas y en la presencialidad de la escuela.

Conforme sostiene Constance (2021), el coronavirus ocasionó un imparable proceso de digitalización en muchos órdenes de la vida, sobre todo, en la educación. Llevarla al aula se impuso como necesidad, pues la crisis generó el cierre de todos los centros educativos en todos los lados del mundo y, como efecto, a los profesores, sin querer queriendo, les tocó encarar el reto de la mejor manera posible.

Hoy, las clases virtuales, exigen manejar las tecnológicas y, el posible retorno a las escuelas reta a pensar en condiciones que hagan viable su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tendrán lugar en las aulas para la época de postpandemia. Esto se constituye en un argumento más para sustentar la pertinencia de la investigación que ocupa este proceso; plataformas y espacios virtuales como Zoom, Google Classroom, Microsoft Team, You Tube, que eran extraños hace poco, son ahora recursos valiosos para la enseñanza de la lectura en inglés. Debido a las limitadas condiciones de acceso a recursos tecnológicos en las escuelas que constituyeron los casos del estudio, se priorizó, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la inclusión de dos herramientas específicas: el celular y el WhatsApp.

Las investigadoras, con conocimiento de lo anteriormente expuesto, buscaron aportar a los debates educativos sobre los cambios que quedan pendientes para “afrontar los nuevos retos que implica la docencia digital” (Constance, 2021, p.36), lo cual sumaba razones para seguir justificando la pertinencia y vigencia del estudio presente.

Ahora bien, en cuanto a la lectura en inglés, son varios los argumentos que muestran la importancia de adelantar investigaciones educativas – como esta– que piensen cómo fortalecer los niveles de comprensión, sobre todo el crítico. Precisamente la prueba Saber 11° en inglés evalúa no sólo el conocimiento de la gramática sino además la relación que se puede entretejer entre lengua y realidad. Para el análisis de las respuestas de la prueba, toca al estudiante ubicarse en lo lingüístico estructural, pero además en lo funcional social básico contextual y ese conocimiento queda en manos del estudiante una vez aprende a manejar la información de las redes y el internet mediante el dominio de una comprensión lectora crítica eficiente y contextualizada.

Para encarar cualquier tipo de prueba y, en general, para enfrentar los distintos estadios de la vida ha de entenderse la aprehensión lectora como un imperativo para cualquier individuo. Especialmente en el ámbito académico, leer y escribir pensando son habilidades y destrezas muy apreciadas pues, sin duda alguna, la mayor parte de la información que se aprende desde la escuela hasta la universidad se da a partir de la lectura de textos y, sobre todo, para los alumnos de bachillerato con quienes se adelantó el estudio presente. La lectura, por supuesto, es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, además de que ayuda a ampliar las formas de pensar y ser en la sociedad. Esa es una razón para investigar y aplicar conceptos y estrategias necesarias que permitan abordar y enfrentar la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva.

Exponer al grupo de alumnos de 11° a la instrucción de estrategias lectoras de textos en inglés, mediada por recursos TIC, conllevó a obtener ganancias significativas en el grupo, y más cuando van asociadas a la frecuencia de su uso, razón que validó el efectuar esta iniciativa investigativa, teniendo en cuenta el aporte de datos sobre la relación entre la comprensión lectora en inglés y en español. En inglés como un aspecto clave para el acceso a las redes de información y socialización (Hedgcock y Ferris, 2009; Warschauer y Healey, 1998), y en español como un aspecto primordial para la formación académica y profesional del individuo.

La lectura en inglés como lengua extranjera vehiculizada mediante las TIC, implica tareas cognitivas complejas, particularmente si el fin es la comprensión de un texto; de allí que este estudio fuera un intento por satisfacer al menos lo requerido por el MEN para estudiantes del bachillerato, cuyo objetivo mínimo recae en alcanzar la competencia B1 consistente en comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos y en cartas personales (MEN, 2006). En fin, toda investigación dirigida a mejorar la comprensión lectora, si es pensada y pausada, en los actuales momentos vale la pena emprenderla pues promete importantes contribuciones al campo educativo.

1.4 Pregunta y Objetivos de la Investigación

Tras lo expuesto se introduce la pregunta de investigación que sintetiza el planteamiento del problema presentado:

¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad

Hinestroza (sede Doña Josefa) a través de herramientas TIC como el celular y el whatsapp?

Esta pregunta orientó el eje del esfuerzo investigativo que se abocó en este estudio hacia los siguientes objetivos investigativos:

1.4.1. Objetivo general

Analiza de qué manera el uso de herramientas TIC, como el celular y el whatsapp, contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) con el fin de aportar reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza de la lectura en esta lengua extranjera.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar literatura acerca de la didáctica de la lectura en inglés así como los procesos para la promoción de ésta que se llevan a cabo en ambas instituciones, a partir de revisiones a documentos académicos, institucionales e indagaciones en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de maestras y estudiantes.
- Implementar una Unidad Didáctica que promueva prácticas de lectura en inglés en ambientes de aprendizaje virtual mediados por el celular, el whatsapp y textos autóctonos que favorezcan el cultivo de las expresiones culturales locales.
- Proponer a las dos instituciones educativas alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés que incluyan las TIC y le apunten, desde la organización curricular, a la conservación de la identidad cultural de las comunidades chocoanas.

2. Marco Conceptual

En este apartado se presentan los supuestos conceptuales que orientaron el desarrollo de esta investigación. Se asumió, en principio, el pedido de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), el aparte que enfatiza en la concepción de currículo centrado en procesos y competencias, abierto en procura del bienestar integral de las personas. Esta concepción que dialoga con la de Stenhouse (2003), particularmente, con su modelo curricular, evidencia el proceso que crea e incluye procedimientos, conceptos y criterios sobre los que se fundamenta una propuesta pedagógica.

Los apuntes acerca del currículo (Cabero, 2007, p.3) desde los cuales se situó el análisis de los procesos de comprensión lectora con mediación de las TIC, se ubican en una perspectiva de la educación, específicamente, de la enseñanza de la L2 relacionada con su efecto colateral en la aprehensión lectora en la L1 (Loucky, 2014; Adi, 2010).

Aquí se refleja la relación directamente proporcional que existe entre los modos en que los procesos de comprensión lectora en la lengua materna influyen en la consolidación de competencias comunicativas para la comprensión lectora en una lengua extranjera. Esto explica por qué los niveles que mostraban los jóvenes de grado 11° en los puntajes de las pruebas externas, eran bajos no sólo en la lectura crítica desde la L1 sino, también, en el inglés (L2) (Informes Prueba Saber 2016-2018).

Consecuentemente, se aportan datos acordes con las variables: la lectura y tipos de lectura, la comprensión lectora en inglés unido a las posibilidades, beneficios, estrategias de uso, sobre todo del celular, el WhatsApp, la internet, zoom, Team, You Tube, Google Meet y otras

TIC con los estudiantes de grado 11° para el fomento de la comprensión en lectura junto a las implicaciones pedagógicas derivadas.

2.1 Consideraciones Curriculares que Soportan la Comprensión del Idioma Inglés en tanto Construcción Cultural

Se parte de la consideración esencial planteada por Sacristán (2013) al afirmar que:

Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras; lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar. El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la estructuración de esa cultura bajo claves psicopedagógicas (p.12).

Esta relación entre currículo y cultura permite pensar la enseñanza de la lectura en inglés como una práctica que, al configurarse en relación con el uso de las TIC como mediaciones curriculares y didácticas, abre posibilidades de intercambio y diálogo cultural, ya que habilita situaciones comunicativas en un segundo idioma a través de las cuales se pueden tejer conjuntamente, territorio y comunidad.

Se enfatiza así, la importancia de entender el inglés dentro del marco de los elementos culturales que se hacen presentes en el currículo, al momento de estudiar una lengua extranjera tal cual lo afirma Arana (2013). Esto implica para los maestros la necesidad de construir sus propias concepciones acerca de lo que van a entender por cultura en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, de tal manera que la práctica del enseñar no se reduzca sólo a asuntos de contenido como las estructuras gramaticales y el vocabulario, sino que incluya también la diversidad de componentes culturales que un idioma conlleva.

De lo que antecede asumimos asociar los elementos arriba descritos con el concepto de aprendizaje por tareas (S. Estaire, 2007) pensado como el apoyo conveniente para diseñar un syllabus con unidades didácticas basadas en el enfoque task-based learning (Willis, 2021).

El aprendizaje basado en tareas, también conocido como enfoque por tareas (Jerez Naranjo, 2012) es un modelo que logra transformar la enseñanza basada en el profesor a una enseñanza basada en el estudiante. El estudiante gana de forma progresiva responsabilidad con su aprendizaje a partir de la solución de problemas propios de la tarea lo cual facilita la motivación y permite un aprendizaje significativo.

Este modelo promueve organizar el curso en función de una tarea final o de un conjunto de tareas que guiarán la presentación de los diferentes contenidos. Así, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender no solo a través de la transmisión de conocimientos por parte del profesor, sino que pueden asumir una posición activa en la construcción de sus conocimientos. De esta manera se potencia el aprender haciendo y el aprender a aprender. En seguimiento de lo planteado por Ellis (2003) y Willis (2014), dependiendo del objetivo, las tareas pueden abordarse en cuatro fases, a saber:

- o Fase de comunicación: para estimular la activación de la competencia, a través de la lectura y escucha en la comprensión de textos, la escritura expresiva y la interacción oral con sus compañeros.

- o Fase para tareas de aprendizaje: acompaña los procedimientos didácticos.

- o Fase para el contenido temático o sociocultural: las tareas caminan hacia objetivos de aprendizaje significativo.

- o Fase para el aprestamiento ajustado a la realidad lingüística de la lengua por aprender, además de la familiarización y conocimiento de diversos temas o aspectos socioculturales relacionados con la tarea

Resulta fundamental sí, tener presente los aspectos culturales al momento de pensar en las actividades o tareas a preparar para la clase, pues lengua y cultura, conjuntamente, constituyen el

núcleo de la enseñanza de una lengua a hablantes no nativos. Esta perspectiva conlleva a que los procesos de enseñanza parten de una idea de currículo relacionada con la premisa de que “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales” (Sánchez, 2010, citado en Arana, 2013, p.26); tales situaciones culturales son, en todo caso, condición de posibilidad de la enseñanza de un segundo idioma.

Es muy importante analizar cómo la premisa arriba expuesta, como proyecto de cultura “escolarizada”, se concreta en las condiciones reales de la enseñanza. Por tanto, en este estudio se discutió sobre el asunto de la integración de la cultura con los otros componentes de la clase de inglés y se reflexionó sobre estrategias didácticas que hacen posible que los estudiantes se apropien de la cultura local, de la cultura del idioma en estudio y, al mismo tiempo, de la lengua extranjera mediado por el uso de las TIC orientado bajo el enfoque de aprendizaje por tareas.

2.2. Las TIC como Mediaciones Curriculares y Didácticas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un bastión novedoso en esta era que, entre muchas adjetivaciones, recibe los títulos de era digital, de la información y del conocimiento; son creadas en virtud de la necesidad de sistematizar el acumulado de datos existente desde comienzos del siglo pasado, dentro de la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento. La sociedad actual demanda a la escuela una renovación e incorporación de nuevos lenguajes y ambientes socioculturales del discurso educativo (Montoya, A. 2016). Tal concepción plantea la incorporación de herramientas tecnológicas y digitales para la

comunicación y administración de la información en los procesos educacionales, con el propósito de extender la escuela más allá de los muros de sus aulas.

En el campo educativo y, específicamente en el escolar, las TIC constituyen mediaciones curriculares y didácticas de gran apoyo a las estrategias que los maestros crean en sus prácticas de enseñanza. En el caso particular de los procedimientos didácticos con una lengua extranjera, las TIC ofrecen una combinación de elementos audiovisuales (sonidos, imágenes, videos, textos, interfectos, etc.) que favorecen los modos en que los estudiantes se apropian del inglés, pues con un uso pertinente y diversificado, permiten responder a los distintos tipos de aprendizaje y a las necesidades que estos presentan a la hora de fortalecer sus competencias comunicativas en un segundo idioma.

Dentro de estas mediaciones resultan útiles en las clases, dispositivos como los teléfonos móviles, las videocámaras, el correo electrónico y todos aquellos que favorecen formas distintas de comunicación (Finger, et. al. 2007). El foco de la atención en esta investigación reposó, propiamente, en el uso del celular, el empleo del internet y el WhatsApp como herramientas de las tecnologías que son un poco más asequibles a los estudiantes en las Instituciones Educativas Samurindó y Doña Josefa, donde se realizó el estudio.

¿Qué decir del celular (móvil) del internet y del WhatsApp? Los últimos años han traído cambios relevantes a través del uso de internet (Guadamuz-Villalobos, 2020) y muy recientemente en el uso de tecnologías móviles. Por tanto, puede decirse que el aprendizaje ya no está confinado al aula ni a las docentes en exclusividad; ahora, y detrás de los movimientos postpandemia, el proceso se desarrolla en nuevos horizontes donde, cualquier lugar y en cualquier momento, puede ser aprovechado por quien posea un dispositivo móvil. Esta nueva dinámica de aprendizaje se denomina Mobile Learning (M-Learning), o aprendizaje móvil en español (Mantilla Polo, 2020),

y ha traído consigo la apertura a nuevas experiencias dentro y fuera del aula como lo indicaba la Unesco (2013)

Como las tecnologías indujeron cambios, por igual las exigencias del estudiantado, y sus hábitos de consumo de información también y, en efecto, se ha hecho necesario que dentro del aula el cambio también suceda. En particular en las I.E.s de Samurindó y Doña Josefa, por carecer de acomodaciones virtuales de amplia cobertura, tomamos el celular, el WhatsApp y el internet como herramientas baratas y accesibles para los estudiantes de estas localidades.

Recordemos que WhatsApp es el nombre de una aplicación que permite enviar y recibir mensajes instantáneos a través de un teléfono móvil (celular). Uno de los principales usos educativos del WhatsApp en las aulas consiste en la vinculación de los contenidos educativos en formato papel, imágenes, video, mensajería de texto, foro, con recursos situados en Internet.

Ventajas de WhatsApp

- Compartir información con los demás compañeros, es decir imágenes, vídeos o archivos de índole educativo.
- Formar grupos de diversos intereses o de debate, por ejemplo, un grupo para robótica, otro para psicología o para aprender inglés, etc.
- Coordinar con los compañeros de clase o dar indicaciones de último minuto.

La interacción con estos dispositivos, mediada por la intervención y el acompañamiento docente, posibilitan procesos interesantes de comprensión lectora, mediante estrategias de lectura intensiva individual y entre pares, y sobre todo, en cometidos grupales colaborativos que le apuntan al desciframiento de textos auténticos bien sea provenientes de la web o bien materiales no auténticos locales (anécdotas e historias en inglés escritas por estudiantes de Lenguas de la Universidad Tecnológica del Chocó- UTCH).

Las TIC, en este sentido, ofrecen considerables posibilidades para el desarrollo de las competencias comunicativas de lectura, escritura, escucha y habla, necesarias en la adquisición de un segundo idioma. Mediante su uso, el estudiante asume el rol de aprendiz activo porque se hace consciente de la información que necesita, cuándo la necesita, porqué la necesita y cómo puede obtenerla, explorando las maneras y los caminos diversos que ofrece la intertextualidad presente en estas.

Este tipo de aprendizaje activo es, simultáneamente, un aprendizaje independiente, autónomo, autodirigido (Adi, 2010), pues a partir de lo que didácticamente plantea el profesor y de los escenarios de aprendizaje que este propicia con el uso de las TIC, los estudiantes pueden explorar sus propias rutas y maneras de aprender para apropiarse mejor del idioma, respondiendo, principalmente, a sus necesidades individuales.

Con la asistencia del internet en las actividades de la clase de inglés y del WhatsApp, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar la información disponible, hallar la que buscan, encontrar otros referentes y posibilidades para mejorar sus competencias comunicativas e interactuar con el amplio conglomerado de información y de las herramientas útiles para favorecer, por ejemplo, la fluidez lectora, la pronunciación, la comprensión y demás procesos de pensamiento requeridos para la adquisición de un segundo idioma.

Así, entonces, cuando el maestro incluye las TIC como mediaciones curriculares y didácticas en sus prácticas de enseñanza, les permite a sus estudiantes no sólo la motivación sino, además, explorar las maneras de responder a sus propios intereses, para superar las dificultades en su propio aprendizaje, consolidando las habilidades comunicativas que los hace capaces de responder con presteza, eficiencia y prontitud a los intercambios de información a que haya lugar.

A estos planteamientos se suma J. Cabero (2007), quien sostiene que resulta conveniente tener como medio y recurso didáctico a las TIC, no como alternativa única en las prácticas de enseñanza sino como una de tantas mediaciones posibles que puede incluir el maestro para enriquecer su práctica y promover motivadoras situaciones de aprendizaje para sus estudiantes, teniendo claro que no se trata de sólo tener acceso a ellas como herramienta de aprendizaje en las aulas sino de tomarlas y sensibilizar para su aprovechamiento y el mejor uso posible en la búsqueda de soluciones pedagógicas a dichas situaciones comunicativas.

Para el caso particular del interés de esta investigación, se esperaba un enriquecimiento desde la inclusión de las TIC como soportes y medios didácticos innovadores lo cual se logró (ver tabla 11) para canalizar las estrategias lectoras que propiciaron la comprensión de textos en inglés. Independiente del potencial instrumental y estético de las TIC, lo que el maestro genera con su inclusión en la enseñanza de una lengua extranjera es la movilización de entornos diferentes y propicios para consolidar competencias y habilidades comunicativas que permitan mejorar el proceso lector de los estudiantes que están acercándose a la adquisición del idioma en cuestión.

2.3 La Lectura y la Comprensión Lectora en Inglés

Existe variedad de concepciones referentes a lo que puede entenderse como lectura o competencia lectora en los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera. Distintos autores elaboran sus concepciones en el marco de perspectivas diferentes, desde lo psicológico, y lo lingüístico, hasta otras enfocadas en la dinámica de lo social; en fin, en el marco de enfoques y miradas plurales.

Solé (1997), por ejemplo, propone que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, a través del cual el primero interpreta los contenidos que este aporta, por lo tanto, es en este proceso interactivo donde tiene lugar lo que Villanueva (2006) nombra el procesamiento de la información del texto. De ahí que Ur (1999) precise que leer es tanto como aprender en medio de un proceso que Weir (1993) describe como selectivo entre el lector y el texto, en el cual el lector articula sus saberes previos con elementos básicos de la lingüística y la gramática para interactuar con la información del texto y lograr, de este modo, la comprensión.

Las concepciones de lectura esbozadas pueden expandirse desde el concepto de Freire, para quien esta no consiste simplemente en decodificar la palabra escrita o el idioma; más bien, es precedida e interconectada con el conocimiento del mundo. Es por ello por lo que, lengua y realidad conforman una interconexión dinámica según él (Freire & Macedo 1987). De esta concepción podemos establecer que la lectura del mundo siempre precede a la lectura de la palabra y leer la palabra implica continuamente leer críticamente el mundo. Entonces, lengua y realidad y por igual, lengua y cultura, constituyen elementos indisociables para tener en cuenta en cualquier proceso de lectura.

En esta relación lectura-mundo-cultura-contexto y el vínculo con las TIC, como mediación curricular y didáctica en los procesos de enseñanza del idioma extranjero, se posibilita un trabajo práctico y consciente de interconexión que lleva a cabo el sujeto aprendiz en escenarios de adquisición no sólo de códigos lingüísticos o gramaticales para la comprensión de los textos, sino también, de códigos culturales en los que está presente la palabra escrita en otro idioma para la comprensión tanto textual como contextual de las realidades locales donde están inmersos y de la cultura extranjera del idioma que se está aprendiendo.

La comprensión lectora, desde estas perspectivas, implica el acto de pensar y construir significados antes, durante y después de la lectura, por medio de la integración de la información del autor con los conocimientos previos del lector.

De acuerdo con la UNESCO (2009), comprender un texto involucra al lector en el deber de activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita. Siguiendo este hilo, Corpas (2014) afirma que la comprensión de textos en una lengua extranjera es un proceso complejo que, además de objetivo y contenido, es medio, método y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, hay que considerar la concepción de la lectura en la L2, no solo como instrumento didáctico de los aspectos lingüísticos, sino también como herramienta que desarrolle la formación en la sistematización de los contenidos y en la adquisición de una cultura integral. En alguna medida esto es lo que frena la formación adecuada en la competencia comunicativa que le permita al estudiante construir un paso fundamental hacia la adquisición de las demás competencias básicas. Constituye, así, un freno al aprendizaje significativo, que en sucesivas etapas le permitiría acceder a informaciones, de manera rápida y eficaz, en lengua extranjera, logrando un dominio independiente de sus capacidades, conocimientos y habilidades.

Y en referencia a tales conocimientos y habilidades las instituciones educativas colombianas en general y, de hecho, las de Samurindó y Doña Josefa, se evidenció que se hallan sometidas al cumplimiento de los estándares de competencia en idioma extranjero que ordena implementar el MEN, lo cual conlleva al interrogante que plantean Arellano, et. al. (2014) ¿estándares de competencia e integración de habilidades es posible?

El MEN (2006) hace referencia a la articulación de la competencia comunicativa con otros saberes:

La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. (p. 12),

De lo anterior se infiere que la competencia lectora ha de ajustarse a una enseñanza integradora de la competencia comunicativa, donde se permita tener situaciones que simulen las que se viven en un contexto real e impliquen un uso auténtico y significativo del idioma extranjero por parte del estudiante. Es de esta forma como la comprensión lectora y el aprendizaje del idioma puede lograr un valor del sentido de su utilidad dentro y fuera del aula.

Para la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, el referente es el cambio de camino para llegar a la información. El proceso debe ser dirigido al sujeto y al contenido que se desea incorporar. El enfoque curricular podría ampliar las posibilidades de comprensión lectora, ya que le brindaría espacios de desarrollo al estudiante por medio de la reconversión horizontal del saber qué (know what) y saber cómo (know how) (Peñaranda, 2016). Por consiguiente, se podría generar una transformación en los procesos de aprendizaje centrado en el estudiante, lo cual lo convertirá en un ser integral, y no un receptor de conocimiento.

2.4 Enfoques de Lectura (Lectura Intensiva-Lectura Extensiva)

En los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, se identificaron diversos enfoques de lectura. Aquí se presentan dos de ellos: el enfoque de lectura extensiva y el enfoque de lectura intensiva, los cuales – por su pertinencia para el acercamiento al objeto de estudio y el

cumplimiento de los objetivos de esta investigación – se entendieron como alternativas didácticas interesantes para favorecer la comprensión en inglés. Es por ello, por lo que se plantearon en las siguientes líneas las características que de estos son aplicables tanto a la lectura del idioma nativo como del idioma extranjero.

En primer lugar, el enfoque de lectura extensiva hace énfasis en la lectura individual y silenciosa que se realiza por placer, es decir, en ésta, los estudiantes escogen lo que leen de acuerdo con sus gustos e intereses. En este enfoque se aboga por un desarrollo del goce estético en la lectura que se lleva cabo en el aula de L2 (Ruiz, 2019).

El propósito de la lectura desde este enfoque se relaciona así con lo placentero. Con la información o la comprensión en general, la lectura se constituye en sí misma como una recompensa, que suele ser más rápida y silenciosa. El lugar del maestro en las actividades propuestas desde este enfoque es el de orientar y guiar los procesos de lectura que los estudiantes desarrollan individualmente, atendiendo a sus necesidades específicas y, sobre todo, siendo un referente como lector.

En segundo lugar, el enfoque de lectura intensiva se diseña con el fin de capacitar al estudiante en el desarrollo de habilidades receptoras específicas. El profesor, quien por lo general selecciona y dirige lo que los alumnos leen, sirve a estos otros roles: como organizador de la lectura orientada sobre propósitos y clara instrucción, como observador restringiéndose de interrumpir, como organizador de la retroalimentación para revisar que ellos hayan culminado la tarea de manera satisfactoria y hacer notar los elementos lingüísticos esenciales del texto.

En esta investigación se consideró que cuando se favorecen los procesos de comprensión lectora en inglés se trata, no existen recetarios sino alternativas posibles que sirvan al cumplimiento de los propósitos de enseñanza-aprendizaje que le permiten al maestro trazar sus

clases, de acuerdo con los ritmos y necesidades de su grupo de estudiantes. Por esto, más que definir o seleccionar un único enfoque, se planteó que la combinación de estos cuando se vea necesario, o la elección de uno u otro en determinados momentos de las clases, son decisiones profesionales importantes que ha de tomar el maestro en correspondencia con las estrategias que planea aplicar para promover el fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura en la lengua extranjera.

2.5 Estrategias de Comprensión Lectora en Inglés

Altamirano (2003) sostiene que la lectura debe abordarse en la escuela, con la necesidad de educar en comprensión lectora, que significa tanto como educar en comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. Si se considera tal concepto, corresponde al docente aplicar los esfuerzos necesarios para instruir a los alumnos en el manejo autónomo de estrategias en sus propios procesos de comprensión lectora.

Solé (1992) define las estrategias de comprensión como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). Las estrategias son acciones realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura con el fin de identificar temas, palabras clave, categorías o asuntos importantes para tejer la comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual que se requiere en todo proceso de comprensión tanto en la lengua nativa como en la extranjera.

Existen variadas modalidades de estrategias según distintos investigadores que se han ocupado del tema. No obstante, de acuerdo con los propósitos de este estudio, dimos atención a los siguientes tipos de estrategias que señala Solé (1992), a saber:

-Estrategias que nos permiten dotarnos de objetivos previos de lectura que dialogan permanentemente con los saberes previos de los lectores.

-Estrategias para elaborar y probar inferencias de distinto tipo, que validan hipótesis previas, evalúan la consistencia interna del texto que leen y crean nuevos conceptos.

-Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que van adquiriendo mediante la lectura. (pp. 10-11)

Las anteriores, son estrategias que, por la facilidad de su tratamiento en clases, favorecen la creación de ambientes de aprendizaje autónomo y autodirigido mediado por las TIC en situaciones comunicativas propuestas, planeadas e intencionadas de forma didáctica y contextualizada por el maestro de inglés.

De este modo, el maestro propicia espacios y situaciones comunicativas en las que los estudiantes se preguntan y hacen conciencia acerca de ¿qué les interesa leer o qué deben leer? ¿por qué es importante leer determinado texto? ¿qué saben de esto que van a leer? ¿para qué van a leer? ¿con qué propósito? ¿qué querrá decir esta palabra? ¿qué palabras conocen y cuáles no? ¿cómo puede terminar este texto? ¿qué le podría pasar a ese personaje?

Todas estas preguntas y otras que puedan emerger en el proceso de lectura individual, ayudan a que el propio lector se sitúe en una ruta de lectura que si bien, es trazada inicialmente por el maestro, puede ser modificada y ajustada por ellos mismos a partir de las exploraciones que van haciendo en su proceso de comprensión. En estas rutas de lectura los estudiantes elaboran predicciones, prueban para qué va a leer, qué sabe de esto y qué sabe del soporte de donde este texto viene. Todo esto ayuda a leer y aprender.

Estas estrategias les permiten, entre muchas cosas, extraer ideas principales, separar lo que es fundamental de lo que no lo es, elaborar resúmenes, seleccionar la información de

acuerdo con las preguntas que deben responder para consolidar su comprensión. Son estrategias fundamentales para el aprendizaje y el fortalecimiento de la competencia lectora en inglés, pues les permite aprender de manera significativa partes muy específicas de toda la información que les puede ofrecer un texto. A esto llegan por un proceso de selección y omisión de lo que no les parece fundamental a sus propósitos lectores; esto les posibilita ir destilando la esencia del texto en función del texto mismo y de los propósitos que guían la lectura en el marco de la situación comunicativa propuesta por el maestro.

Todo esto no sólo ayuda a los estudiantes a leer, comprender y aprender una lengua extranjera sino que, además, les conlleva fortalecer sus propios procesos metacognitivos al hacer consciente sus fortalezas y dificultades en el aprendizaje del inglés, así como aquellas competencias en las que sienten mayor habilidad y en las que sienten que deben mejorar o afianzar, para trazar con el acompañamiento del maestro, estrategias de comprensión flexibles y acorde con estas particularidades en los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

2.6 Comprensión Lectora y TIC: Una combinación oportuna y necesaria en el aprendizaje de una lengua extranjera

¿Cómo estructurar el campo pedagógico para ayudar al sujeto que se educa, a desarrollar su conciencia y a construir su identidad histórica? Con esta pregunta, Horkheimer (citado en Wulf, 1996) regresa a la reflexión de Sacristán (2003) con la que se inició este apartado sobre referentes conceptuales: la inclusión del inglés como capital cultural en el currículo.

Cuando se piensa en cómo estructurar un plan de enseñanza de una lengua extranjera que sitúe a los estudiantes como sujetos activos tanto en su proceso de aprendizaje como en la formación de su identidad cultural e histórica, se piensa, simultáneamente, en la necesidad de

hacerlo a través de la incorporación de mediaciones curriculares que sirvan a la didáctica de la lectura en las prácticas de enseñanza que despliegan los maestros.

En este sentido, “si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza” (Sacristán, 2003, p.13), resulta necesario crear condiciones de la enseñanza a través de las cuales, dichas mediaciones curriculares posibiliten – más que abordar contenidos – contextualizarlos en situaciones reales de comunicación donde el inglés tenga un uso con sentido para los estudiantes. Aquí radica la combinación oportuna y necesaria que proponemos entre las TIC y las estrategias de comprensión lectora para favorecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las Instituciones Educativas.

Ahora bien, ¿cómo establecer dicha combinación? ¿cómo concretarla en las actividades cotidianas del aula? ¿cómo tejer la relación entre los TIC, la comprensión lectora de un idioma extranjero y la cultura tanto del contexto del que proviene como del contexto local en el que se hallan inmersos los estudiantes que están aprendiéndolo? Estos cuestionamientos ocupan al maestro de inglés en una acometida pedagógica de fortalecimiento de su práctica educativa desde acciones de autorreflexión que conlleven al uso crítico y consciente de las TIC para interpretar y discernir textos en inglés en el marco del contexto local y cultural.

En este estudio, interesa pensar tal acometida en el marco de la perspectiva de educación popular de Freire (1997), en la cual todo proceso de aprendizaje se entiende como una construcción de conocimiento, transformador y participativo, teniendo en cuenta el contexto social, una intencionalidad emancipadora, generadora de pensamiento crítico y de consecuencias prácticas, desde las relaciones horizontales entre el maestro y los estudiantes, así como la formación de sujetos políticos. (p.24)

Aprender una lengua extranjera y, particularmente, aprender a leer y comprender en inglés, es un proceso que tiene lugar – tal como se propone pensarlo en esta investigación – a través de estrategias didácticas y mediaciones curriculares como las TIC, que en su uso vinculen los elementos culturales del contexto, desde una visión integral y holística del aprendizaje. Estas consideraciones dialogan con la discusión pedagógica a la que se ha unido Mejía (2011) retomando la tradición latinoamericana que fundó Freire.

En dicha discusión Mejía (2011) propone gestar otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, que reconozcan “el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación y los nuevos lenguajes en una relación de interacción y reflexión que provoquen procesos de pensamiento crítico, transformador y participativo” (p.83)

Estas conceptualizaciones que articulan, fundamentalmente, la comprensión lectora en inglés y el uso de las TIC con las particularidades del contexto sociocultural de los estudiantes, resultan ser insumos importantes para pensar en alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés que incluyan las TIC y le apunten, desde la organización curricular, a la conservación de la identidad cultural de las comunidades chocoanas, en tanto son el contexto poblacional de las Instituciones Educativas donde se realizó este estudio.

En estas alternativas pedagógicas los maestros están convocados a pensar y gestar propuestas metodológicas que les permita concretar en su práctica de enseñanza el uso de la tecnología y de las nuevas mediaciones comunicativas, para favorecer en sus estudiantes el afianzamiento de las competencias necesarias en sus procesos de comprensión. Todo esto bajo orientaciones didácticas que guíen su práctica en diálogo con los principios pedagógicos de la educación popular que prioriza la lectura y comprensión crítica del mundo.

Esta propuesta educativa precisa que los maestros de inglés se hallen en capacidad de elaborar propuestas y conceptualizaciones, desde las prácticas que gestan en el aula; así, responderán a los retos que los tiempos cambiantes y de transición plantean a la sociedad del conocimiento. Y los desafíos que, en consecuencia, plantean a la escuela, tomando las palabras de Cánovas (2014), invitarán a los maestros a tener en cuenta la experiencia vivencial de los alumnos en el quehacer educativo, el cual no debe asumirse como

un proceso de colonización, de control y de legitimación del poder instituido, sino como uno que pretende ser liberador al hacer que el individuo se transforme en el sujeto de su propio autoaprendizaje y, a la vez, ser capaz de construir colectivamente un conocimiento. (p.16)

Es por lo expuesto hasta estas líneas, que se le apuesta a la implementación de estrategias didácticas que incluyan las TIC en las prácticas de enseñanza que los maestros despliegan en sus clases de inglés, de tal manera que se favorezcan procesos de aprendizaje colaborativo y autónomo desde la combinación de enfoques de lectura extensiva e intensiva o que, tanto en situaciones comunicativas de lectura en lengua materna como en inglés, vinculen la cultura y el contexto de los estudiantes en procesos de emancipación y consolidación de su identidad histórica y cultural.

3. MARCO METODOLÓGICO

Para el acercamiento al objeto de estudio, se partió del enfoque cualitativo de investigación que ofrece amplias posibilidades de abordaje viables del asunto investigado (Flick, 2007). Como método de investigación se planteó un estudio de caso múltiple conformado por dos Instituciones Educativas del Chocó, cuyos estudiantes pertenecientes al grado 11° evidenciaban dificultades en la competencia lectora en inglés. Para encarar este estudio de caso múltiple, se acudió a las siguientes consideraciones.

3.1 Precisiones sobre el Enfoque Cualitativo y el Método de Estudio de Caso Múltiple

Se aborda aquí un estudio de corte cualitativo el cual se asumió desde los planteamientos de Flick (2007), como un enfoque que no se limita a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos, sino que trasciende este interés y permite desplegar procesos de mayor acercamiento a la realidad estudiada para identificar problemáticas y vislumbrar posibles soluciones prácticas. Este es, justamente, el propósito con el que se realizó este estudio, toda vez que se planteó desde la identificación de los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora en inglés para motivar indagaciones académicas que aporten posibles alternativas pedagógicas para abordar esta problemática.

Estas alternativas se perfilaron de cara a la implementación de estrategias de lectura intensiva en inglés, a fin de analizar el impacto, posibles ventajas y desventajas, y los hallazgos

en las prácticas de lectura con textos en inglés relacionados con el contexto local, a partir del uso de celular, WhatsApp e internet como herramientas TIC.

La elección del estudio de caso múltiple como método de esta investigación cualitativa, obedeció a su pertinencia para dar respuesta a la pregunta de investigación que sirvió de guía a la ruta metodológica aquí diseñada: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las instituciones educativas Samurindó y Antonio Abad Hiestroza (sede Doña Josefa) a través de la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza de este idioma?

Tal como lo plantea Flick (2015), la elección de un método de investigación ha de depender, en gran parte, del interrogante que marca la brújula de los caminos que se perfilan para abordar el objeto de estudio en cuestión. Todo estudio de caso múltiple busca explicar una pregunta partiendo de las circunstancias particulares de los contextos que sirven de casos específicos en los que funciona el fenómeno social que espera abordarse. El estudio de caso múltiple resulta un método relevante entre más requiera su pregunta una descripción amplia y a profundidad de algún fenómeno social. También se usa en muchas situaciones para contribuir al acercamiento y el conocimiento de individuos, grupos, organizaciones sociales y demás fenómenos relacionados.

Sobre la base de lo expuesto y conforme al enfoque cualitativo y el método de estudio de casos múltiple, se privilegiaron en esta ruta metodológica, intereses indicativos que le apunten al trabajo del fortalecimiento lector en inglés, la incorporación de las TIC (celular, internet y WhatsApp) como mediaciones didácticas, el uso de textos de inglés no auténticos con interés local y las estrategias acordes con la lectura intensiva orientada desde un enfoque de aprendizaje por tareas (Estaire & Zenon, 1990).

Conviene en este punto recordar lo que es un texto no auténtico o material simplificado. Es aquel diseñado exclusivamente con el fin de introducir algún elemento lingüístico para su aprendizaje por parte de los estudiantes de la lengua extranjera (Short, 1996). Mientras que los materiales de tipo auténtico (es decir, material no graduado) es producido por parte de los hablantes de esa lengua y para los usuarios de esta, sin modificación alguna y sin el propósito de servir para la instrucción.

Las anteriores líneas orientadoras ofrecieron la posibilidad de recrear un repertorio de prácticas de enseñanza del inglés organizadas conforme a la iniciativa de las docentes de esta área y con sólidos espacios de participación de los alumnos, en tanto actores activos, en las situaciones de comunicación real desde las cuales interactúan en el contexto escolar y, particularmente, en las actividades pedagógicas mediadas por las TIC e intencionadas a favorecer los procesos de comprensión lectora.

3.2 Contexto de los Casos que Conforman el Estudio

Los casos que conforman el presente estudio fueron seleccionados de dos Instituciones Educativas de carácter oficial ubicadas en el municipio de Atrato (Yuto). Una de ellas es la sede Doña Josefa de la I.E. Antonio Abad Hiestroza, ubicada en la cabecera del municipio, y la otra corresponde a la I.E. Samurindó. Ambas son escuelas públicas que tienen dentro de su propuesta educativa la misión de formar bachilleres con orientación agroambiental.

La I.E. Antonio Abad Hiestroza, en la sede Doña Josefa, cuenta para el año 2022 con una población de 934 alumnos aproximadamente, incluidos los estudiantes de educación para adultos; cuenta, a su vez, con 72 docentes de aulas, dos coordinadores, dos trabajadoras sociales

y un rector. Por su lado, en la Institución Samurindó hay, aproximadamente, 700 alumnos, 30 docentes, un coordinador y una rectora (Bejarano, M. 2022).

Las directivas de ambas instituciones manifestaron su interés en que la implementación de las TIC en las prácticas educativas de sus planteles sea una prioridad, argumentando para ello que estas medicaciones didácticas traen beneficios en los procesos educativos que impactan las prácticas de enseñanza de los maestros y la formación de los educandos.

Estos intereses estuvieron a tono, tal como lo expresa Suryani Adi (2010), con las exigencias contemporáneas de aproximar la enseñanza y el aprendizaje a niveles más plausibles, sobre todo, en el aspecto crítico de la lectura el mismo que, estadísticamente, ha estado identificado como aspecto de notable deficiencia y raíz de los desfavorables niveles académicos que han alcanzado los estudiantes en las pruebas tanto internas como externas.

A partir del panorama de la pandemia ocasionada por el Covid-19 en el 2020, se evidenciaron problemáticas en estas instituciones que no pueden desconocerse al caracterizarse como casos del estudio. Vino la crisis y encontró a estas instituciones desconectadas incluso de sus propios contextos. Ante la carencia de recursos y herramientas tecnológicas que limitan un accionar desprovisto de los beneficios de las nuevas tecnologías, fue necesario, para maestros y directivos, replantearse los procesos de enseñanza en relación con la urgencia manifiesta de vincular las TIC en los contextos escolares; así, aunque la cultura tecnológica no había sido, hasta entonces, una prioridad en estas instituciones educativas, desde ese momento se constituyó en meta fundamental de la visión y proyección institucional de ambas escuelas.

La Institución de Samurindó y la I.E. Doña Josefa, están ubicadas en puntos geográficos cercanos, es por ello que las docentes de inglés conocedoras de la preocupación de los rectores y conscientes de la realidad de la problemática con los niveles bajos de lectura, procuraron unir

esfuerzos para atender las dificultades académicas en la comprensión lectora. En las reuniones de docentes se socializaron informes como el de la Redacción Educación del diario El Tiempo, en la cual se citaron los resultados de las pruebas Piza (2016-2018) y se señalaron que “los estudiantes colombianos tienen un bajo nivel de comprensión lectora, de ideas y, en general, de entendimiento tanto en el idioma español como en el inglés” (El Tiempo, 2021).

Esta problemática es el común denominador de las dos instituciones que configuraron los casos del presente estudio, ya que muestra la relación directa existente entre las dificultades en los procesos de comprensión lectora en la lengua materna, español, y en la lengua extranjera, inglés.

Desde otros aspectos de la contextualización de los casos de estudio, conviene puntualizar que ambas instituciones se ubican en zona rural de los corregimientos que llevan el mismo nombre y a orillas del río Atrato, condición que facilita a los habitantes de esos sectores el transporte a través de dos vías: acuática y terrestre. La comunicación y la información circula a través de la radio, la televisión, megáfonos, celulares e internet. La economía de ambas localidades se basa en la agricultura del pan coger, la minería incipiente y oficios varios como pesca y cacería. Sus moradores sólo cuentan con lo mínimo necesario para subsistir sin grandes lujos, pero inmersos en una interacción fraternal de mutua cooperación y respeto.

En las dos sedes se atienden para 2022 unos 30 estudiantes en el área de inglés, asistidos por solo dos docentes. Las infraestructuras físicas se ven en regular estado, el material didáctico es insuficiente y el poco que hay no se encuentra en condiciones dignas de ser usado por los estudiantes. Si se toman, por ejemplo, las TIC, se encuentra que las herramientas de fácil acceso son el internet y los celulares, sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con estos ni las Instituciones ofrecen estos dispositivos para el uso de todos y cada uno. También hay que

precisar que el internet no siempre está en buenas condiciones, existen recurrentes problemas de conexión que afectan las clases cuando los maestros logran incluirlo en su práctica.

Así que, aún con los escasos recursos existentes al respecto, el acceso sigue siendo insuficiente para las necesidades de los estudiantes y para cubrir las expectativas de la inclusión de las TIC que deja, además, como reto, una futura investigación que complemente la presente.

3.3 Técnicas e Instrumentos para la Generación de la Información

Para la generación de la información se retomaron las siguientes técnicas cualitativas: la revisión documental, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación participante; las cuatro técnicas fueron elegidas por el criterio de pertinencia al cumplimiento de los objetivos trazados (**Ver Anexo N°2**).

En primer lugar, la revisión documental que gracias a lo expuesto por Castañeda et.al. en el año 2012, se planeó para el cumplimiento de cinco acciones específicas:

- Rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles en las dos Instituciones Educativas objeto de estudio tales como malla curricular, programaciones de inglés y español, Proyectos Educativos Institucionales, etc.
- Clasificar los documentos identificados.
- Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- Leer a profundidad el contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis y consignarlos en notas marginales que registren patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.

- Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de elaborar una síntesis sobre la realidad analizada.

En segundo lugar, las técnicas de las entrevistas semiestructuradas, algunas de ellas apoyadas en preguntas orientadoras y otras en cuestionarios, fueron aplicadas con las profesoras de inglés y con los alumnos de grado 11° tanto del colegio Samurindó -con una muestra de once estudiantes-, como de la sede Doña Josefa -con una muestra de cinco estudiantes. Con esta técnica, según dice Torrecilla (2006), el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. Esto permitió que la información fuera generada en relación con los acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los sujetos participantes como creencias, actitudes, opiniones y valores en relación con la situación estudiada.

La pretensión fue entonces, explorar con anticipación posibles soluciones a problemas que pudieran presentarse en el transitar de la ruta metodológica trazada. Los datos se expusieron con los términos de los mismos participantes y se ocuparon las TIC (internet y celular), como medios y canales de intercomunicación así, la información generada pudo organizarse y analizarse de manera eficiente y con ayuda de herramientas tecnológicas. En cuanto al cuestionario con preguntas semiabiertas, se aplicó a los estudiantes de las dos Instituciones, principalmente a fin de allegar datos complementarios a los documentales.

En tercer lugar, la observación participante fue la otra técnica a la que se acudió para explorar y describir los ambientes escolares en el diario discurrir de las situaciones de enseñanza y aprendizaje del inglés (Argilaga, 1995). La observación participante (Taylor y Bogdan ,1984) resulta ser una técnica que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes

en su escenario social, ambiente o contexto, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático.

En estas observaciones fue posible detallar los desarrollos temáticos, lo que experimentaban los estudiantes con la aplicación de las TIC en los procesos lectores, los escollos encontrados a cada paso, lo que opinaban sobre la educación antes de la pandemia y el después con la virtualidad, cómo veían la programación y algunas causas de las dificultades en la comprensión que se presentaban en las situaciones de lectura propiciadas. Estos fueron algunos de los elementos clave que se registraron en los diarios de campo de dichas observaciones. Se hizo necesario llevar registro, además, de cada sesión del estudio de campo de manera separada para cada caso con las precisiones correspondientes a cada Institución.

Dichos registros tomaban en cuenta aspectos de tipo:

- Descriptivos, de lo que se observa en forma cronológica
- Interpretativos, como los comentarios personales
- Temáticos, desde las ideas, preguntas, hipótesis, especulaciones, conclusiones preliminares personales, sentimientos y sensaciones del mismo observador.

En cuarto lugar, se llevaron a cabo grupos focales para la implementación de la unidad didáctica diseñada en el marco de esta investigación para el cumplimiento del tercer objetivo propuesto. El grupo focal como afirma Mella (2000) es básicamente un grupo de discusión colectiva y lo que distingue de cualquier otra forma de entrevista, es el uso de la discusión grupal como mecanismo metodológico para generar los datos.

Durante las discusiones en los grupos focales se aprendió mucho acerca del rango de experiencias y opiniones existentes en los grupos de estudiantes elegidos para el trabajo de campo. Importante es destacar, que la interacción grupal que se produjo en los encuentros

promovió un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de la información. En términos de Valles (2000), esto fue posible porque en la dinámica metodológica en que se desarrollaron estos grupos, se produjo un "efecto de sinergia" provocado por el propio escenario grupal y un "efecto de audiencia" donde cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros, hacia quienes orienta su actuación.

La técnica del grupo focal habilitó el proceso para explicar lo que fue mostrando el objeto de estudio en las discusiones dadas. Esto significó, comprender la realidad en su contexto natural y cotidiano, intentando interpretar los fenómenos acaecidos en las sesiones programadas en la unidad didáctica, de acuerdo con los significados que le otorgaban los estudiantes implicados.

En términos generales, con la aplicación de las distintas técnicas explicadas hasta este punto, se obtuvieron datos descriptivos como: las propias palabras de las personas -habladas o escritas-, la conducta observable, los registros de lo observado, las respuestas y relatos a partir de las preguntas planteadas.

3.4 Instrumentos para el Análisis de la Información

Los instrumentos “son las distintas formas o maneras de obtener la información” (Arias, 2006, p. 98). Al considerarlo en la investigación cualitativa, son aquellos medios que se utilizan para recopilar la información que proviene de la aplicación de una técnica determinada con el propósito de registrar las relaciones sociales y describir la realidad como lo experimentan sus correspondientes protagonistas.

En esta investigación sirvieron como instrumentos de generación de la información las fichas temáticas para el registro de la información obtenida de la revisión documental, los formatos de las entrevistas semiestructuradas con las preguntas y temas orientadores, los cuestionarios aplicados, los diarios de campo para el registro de la información observada, las planeaciones de los grupos focales a propósito de lo propuesto en la unidad didáctica.

Una vez generada y organizada la información, también se utilizaron instrumentos para el análisis de esta. En ese proceso se tuvo el apoyo en las fichas de categorización y tematización, para analizar la información revisada en el corpus documental, las transcripciones de las entrevistas, los registros de los protocolos de observación, el análisis estadístico y finalmente la triangulación de la información generada en cada uno de los casos estudiados.

A continuación, se sintetiza lo expuesto en función de cómo las técnicas elegidas para la generación y el análisis de la información aportaron al cumplimiento de los objetivos propuestos:

Analizar de qué manera el uso de herramientas TIC, como el celular y el whatsapp, contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) con el fin de aportar reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza de la lectura en esta lengua extranjera.

Tabla 1. Relación de las técnicas y análisis de la información con sus aportes a los objetivos

Objetivo general	Analizar de qué manera el uso de herramientas TIC, como el celular y el whatsapp, contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) con el fin de aportar reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza de la lectura en esta lengua extranjera.			
Objetivos específicos	Técnicas para la generación de la información	¿Cómo aportaron estas técnicas al cumplimiento de estos objetivos?	Instrumentos para implementar estas técnicas	Técnicas para el análisis de la información
1. Identificar literatura acerca de la didáctica de la lectura en inglés así como los procesos para la promoción de ésta que se llevan a cabo en ambas instituciones, a partir de	Revisión documental: literatura académica acerca de la didáctica de la lectura en inglés	Identificar los datos sobre la malla curricular y uso actual en las instituciones sobre todo en inglés. Detallar los proyectos, estudios o documentos puestos en acción sobre calidad de la educación.	Documentos: literatura sobre enseñanza del inglés. Comprensión lectora en inglés y TIC.	Fichas de categorización y tematización para analizar la información revisada en el corpus documental.

<p>revisiones a documentos académicos, institucionales e indagaciones en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de maestras y estudiantes.</p>	<p>Revisión documental: Documentos institucionales (ambas escuelas). Entrevistas semiestructuradas entre las maestras y con alumnos. Cuestionarios de preguntas semiabiertas para los alumnos. Observaciones participantes (clases de inglés).</p>	<p>Reconocer cómo las bases y propósitos de los programas de inglés y español funcionan en el momento y responden a planes y proyectos institucionales respecto a lectura y al uso de la TIC.</p> <p>-Captar opiniones, impresiones y sugerencias de directivas (rectores) y de los alumnos. -Evaluar la relación entre variables lectura y uso de TIC. -Recoger datos e impresiones, sugerencias y recomendaciones referidas al desarrollo de los cursos de inglés con inclusión de las TIC a fin de conformar el conjunto de datos que informen cómo se ve el aprendizaje y la didáctica de la lengua extranjera que sirva para guiar acciones futuras sobre el particular. -Ambientación de la propuesta investigativa con los rectores y con los alumnos. Recogida de impresiones, sugerencias, ideas y propuestas sobre los cursos antes y cómo se practican ahora. -Llevar un registro temas, actividades, charlas, encuentros con anotaciones de cada eventualidad. -Detallar impresiones sobre el discurrir del currículo y el impacto con la inclusión de las TIC.</p>	<p>Fichas de temáticas para recoger información afín a este objetivo.</p> <p>Fichas de temáticas para recoger información afín a este objetivo Diseños, entrevistas y cuestionarios. Protocolos de observación. Diario o registro de acciones y situaciones durante el desarrollo de temas, estrategias y el curso general de las acciones acompañadas de lengua contexto.</p>	<p>Fichas de categorización y tematización para analizar la información revisada en los documentos institucionales, en las transcripciones de las entrevistas, en los registros de los protocolos de observación. Análisis estadísticos de los datos que arrojen los cuestionarios.</p>
<p>2. Implementar una Unidad Didáctica que promueva prácticas de lectura en inglés en ambientes de aprendizaje virtual mediados por el celular, el whatsapp y textos autóctonos que favorezcan el cultivo de las expresiones culturales locales</p>	<p>Grupos focales</p>	<p>Diseñar y aplicar una Unidad Didáctica como prueba piloto para valorar el impacto, las ventajas y desventajas del uso de herramientas tecnológicas en las clases de inglés.</p> <p>Promover la apropiación de la cultura local chocona a partir de la promoción de hábitos lectores que retomen textos de las tradiciones y costumbres de la región.</p>	<p>Planeador de la Unidad Didáctica Diarios pedagógicos y protocolos de observación en la aplicación de la Unidad</p>	<p>Análisis temáticos de la información generada en los grupos focales</p>
<p>3. Proponer a las dos instituciones educativas alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés que incluyan las TIC y le apunten, desde la organización curricular, a la conservación de la identidad cultural de las comunidades choconas.</p>	<p>Grupos focales.</p>	<p>Establecer relaciones y comparaciones entre la información generada en la revisión del corpus documental y en las escuelas que constituyen los casos de la investigación.</p>	<p>Esquemas y organizadores gráficos que permitan establecer las triangulaciones y relaciones.</p>	<p>Triangulación.</p>

Nota. Elaboración propia.

3.5 Consideraciones Éticas

Las siguientes son las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta durante todo el proceso investigativo.

Garantizar la privacidad y respeto por los datos personales de los sujetos participantes, se constituyó en un punto esencial para ganar la confianza de los estudiantes y profesores de inglés, de manera que supieran que su aporte era valioso y sería tratado de la manera adecuada. Se dio a conocer que en los casos en donde se dispusiera del uso abierto de los datos para cruce abierto de informaciones, se harían específicas las consideraciones de seguridad informática que asegurarían el principio de confidencialidad.

Además, se les socializó cómo se protegería la información y los datos recogidos a partir de sus participaciones en la investigación, conservando el recato debido por los datos compartidos. En esta misma línea, se les comentó sobre los riesgos y beneficios susceptibles de estar relacionados con el desarrollo del estudio, enfatizando en las medidas que se tomarían en la investigación para mitigar esos riesgos.

Finalmente, se acordó con ellos hacer una devolución de los resultados de la investigación, socializando los hallazgos del estudio al final y los retos que este dejó para el fortalecimiento de los procesos educativos en las Instituciones Educativas a las que pertenecen.

La siguiente tabla presenta la matriz general que sintetiza el marco general de la investigación:

Tabla 2. *Matriz de consistencia de la Investigación*

Uso del celular y del WhatsApp como herramientas TIC para favorecer la comprensión lectora en inglés: Un estudio de caso múltiple con estudiantes de grado once en dos escuelas públicas del Chocó						
¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) a través de herramientas TIC como el celular y el whatsapp?						
PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUPUESTOS DE ORIENTACIÓN	INDICADORES	CATECORÍAS (REFERENTES CONCEPTUALES)	METODOLOGÍA

<p>Los estudiantes grado 11° de las instituciones educativas Samurindó y sede Doña Josefa manifiestan flaqueza en las pruebas de lectura crítica y en inglés (informes ICFES, 2016-2018).</p>	<p>Analiza de qué manera el uso de herramientas TIC, como el celular y el whatsapp, contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) con el fin de aportar reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza de la lectura en esta lengua extranjera.</p>	<p>Identificar literatura acerca de la didáctica de la lectura en inglés así como los procesos para la promoción de ésta que se llevan a cabo en ambas instituciones, a partir de revisiones a documentos académicos, institucionales e indagaciones en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de maestras y estudiantes.</p>	<p>Supuestos que orientan el quehacer a fin de establecer un marco de referencia para la discusión y el debate entre los participantes.</p> <p>¿Cuál es el comportamiento de uno y otro al leer en inglés?</p> <p>¿Cómo abocan el uso del internet o del computador o del celular?</p> <p>¿Cómo relacionan la lectura en inglés con los medios?</p>	<p>Uso de las TIC.</p> <p>¿Cómo operan las TIC en el aprendizaje de la lectura y en la comprensión del texto en inglés?</p> <p>¿Comprensión lectora?</p> <p>Estrategias de lectura intensiva.</p> <p>La lectura en inglés.</p> <p>Ejercitación con textos locales narrativos en inglés (material no auténtico)</p>	<p>Educación popular y la tradición y paradigma latinoamericano (Freire, 1982).</p> <p>La necesidad de las TIC (Cabero, 2007) (Sacristán, 2003).</p> <p>Estrategias de comprensión lectora (Solé, 1992).</p> <p>Integración de las TIC en educación (Escontrela & Stojanovic, 2004).</p> <p>Educación cultural Relevante (ECR) (Rodríguez, I.R.M, 2021).</p>	<p><u>Enfoque:</u> Investigación cualitativa.</p> <p><u>Método:</u> Estudio de Caso Múltiple (Yin, 2003).</p> <p><u>Técnicas para generar la información:</u> Revisión documental Entrevistas semiestructuradas Observaciones participantes. Grupos focales.</p> <p><u>Técnicas para el análisis de la información:</u> Fichas de categorización y de tematización, transcripción de entrevistas, registros de protocolos de observación, análisis estadístico.</p> <p><u>Población:</u> Inst. Samurindó y sede Doña Josefa</p> <p><u>Muestra:</u> Estudiantes grado 11° Con promedio de edad entre 16 a 19.</p>
<p>Currículos islas, la ausencia del salón de clase tradicional, la carencia de alternativas que provoquen interés y motiven necesidad de conexión al mundo contemporáneo con beneficios de las TIC que aspiran tener las directivas de ambas instituciones.</p>		<p>Implementar una Unidad Didáctica que promueva prácticas de lectura en inglés en ambientes de aprendizaje virtual mediados por el celular, el whatsapp y textos autóctonos que favorezcan el cultivo de las expresiones culturales locales.</p> <p>Proponer a las dos instituciones alternativas pedagógicas y didácticas de la lectura en inglés que incluyan las TIC y le apunten, desde la organización curricular, a la conservación de la identidad cultural de las comunidades chocoanas.</p>	<p>¿Configura el uso de las TIC un nuevo modo de aprendizaje distinto al tradicional?</p> <p>¿Cuál es el impacto de las TIC y la cultura local junto al diseño de la enseñanza y el aprendizaje por tareas?</p> <p>¿Qué tan disímil resulta la organización de contenidos, la jerarquización de actividades, las formas de interacción y comunicación y las evaluaciones, de ahora con las anteriores?</p>		<p>Unidad Didáctica (Escamilla, 1993) Enfoque por tareas (Estaire, 2009)</p>	

Nota. Elaboración propia.

3.6 Informe de la Sistematización de la Información Generada en el Trabajo de Campo.

3.6.1 Revisión y Análisis Documental

El trabajo de campo se inició teniendo en mente los objetivos que perseguía este estudio (**Ver Tabla N°2**). Lo primero fue acudir a la técnica de revisión documental, para la que se ocuparon como instrumentos fichas de tematización para facilitar la mirada analítica a la malla curricular (Castañeda y otros, 2012), los programas de estudio (Plan de áreas de Humanidades de la I. E. Samurindó 2020 y Plan de área de la I. E. Antonio Abad Hinestroza, pp. 105-107) y demás documentos que conforman el proyecto curricular y se plasman en su diseño como guía orientadora e indicadora, a su vez, de cómo el proyecto curricular es pensado y cómo marcha en la práctica.

El diseño del currículo corresponde al “currículum prescrito” (Sacristán, 2003) vigente, es decir, el que está plasmado en los documentos institucionales como las mallas curriculares y planeadores. Desde allí se buscaban analizar los modos en que estaba conectado o desconectado del currículo práctico, es decir el que se desarrolla y se lleva cabo en la práctica pedagógica y en la cotidianidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en consideración a los criterios de la coherencia curricular (Castañeda, et. al, 2012).

Tanto el plan de estudios (currículo formal o prescrito) como los programas de cursos, representan el aspecto documental de un currículo (documentos, guías, etc.) y son estos los que ocupan la atención en este apartado en cumplimiento al primer objetivo de la investigación.

En aras de analizar estos documentos, se siguieron los lineamientos de Castañeda, et.al. (2012) considerando una dimensión interna y otra externa en un plan de evaluación curricular.

La dimensión interna busca determinar la coherencia de sus procesos, en tanto, la dimensión externa busca una correspondencia con la primera, porque no son procesos excluyentes, sino, por el contrario, implican una perspectiva integradora y multidimensional de la complejidad del proceso educativo.

Así pues, leídos los documentos se detallaron los hallazgos mediante la siguiente tabla de análisis:

Tabla 3. *Formas de enseñar y aprender la lectura en inglés según malla curricular en las I.E Samurindó y Doña Josefa*

Valoración curricular	Contexto	Objeto de valoración	Elementos del plan de estudio	Aplicabilidad
El currículo vigente.	Plan de área de inglés (Doña Josefa). Plan de área de Humanidades (Samurindó).	Plan de estudio de inglés del curso 11° de ambas Instituciones.	1. Objetivos 2. Estándares 3. DBA 4. Contenidos de aprendizaje 5. Metodología 6. Evaluaciones	Aplican Aplicables Aplican poco Aplicables Aplican poco Aplicable.
Proyecto escolar la hora del cuento (Samurindó). Proyecto escolar descubriendo lo bello de leer (Doña Josefa).	La falta de presencialidad ha sido causal del aplazamiento de las gestiones en estos ámbitos.			Aplazado. Aplazado.

Nota. Elaboración propia.

Tal como se indica en la tabla anterior, en la lectura de las mallas curriculares de las dos Instituciones Educativas, se fijó la atención en los planes de las áreas de inglés (Doña Josefa, pp. 105-107) y de humanidades (Samurindó, pp. 83-85). Se tomó el plan de estudio de inglés del grado 11° de ambas Instituciones y se analizaron uno a uno los elementos de esos planes de estudio en los documentos escritos, que fueron contrastados con las situaciones de aprendizaje

que han tenido lugar en la cotidianidad de las prácticas de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Al respecto, se identificó que algunos elementos parecían aplicables en los documentos de los currículos formales (vigentes), no obstante, en la realidad cotidiana de los desarrollos prácticos no eran tan evidentes; los análisis mostraron que poco se aplicaban o, en algunos casos, simplemente no se hacía. Por ejemplo, respecto al modelo pedagógico la Institución Doña Josefa declara adscribirse a la perspectiva constructivista en general de Piaget y Brunner sobre todo (Plan de áreas, p.46), mientras que la institución educativa Samurindó se sostiene sobre el aprendizaje significativo de Ausbel (Plan de áreas, p.35). De cualquier manera, ambas acreditan ideas básicas similares como la de que el aprendiz debe tener un rol activo ya que construye conocimiento a través de acciones sobre la realidad.

Por otro lado, al leer el planteamiento del objetivo general en el plan de área de inglés (Doña Josefa) y el plan de área de Humanidades (Samurindó), aunque ambas declaran vocación agropecuaria, la realidad dice algo distinto, pues estas Instituciones carecen de la infraestructura y las prácticas para el dominio de esta área. Podrán teorizar en clases, pero, la planta física de ambas Instituciones no cuenta con los espacios e insumos agrarios, ni pecuarios necesarios para el cumplimiento de esta modalidad. Así que, lo que pregonan en el Modelo Pedagógico y los objetivos de las áreas que se hallan en papel, no se aplican en la realidad concreta.

Igual acontece con los estándares, los contenidos mismos y la metodología para aplicar que, según lo evidenciado en la lectura de documentos, riñen unas con otras. Solo la aplicación de los DBA, se asumen como orientadores de las acciones en el salón de clases y se toman como objetivo en estas o incluso como contenido y hasta como punto de evaluación.

Lo anterior confirma la necesidad latente en ambas Instituciones por garantizar que las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los maestros de inglés atiendan a las líneas generales del currículo oficial. Es decir, las mallas y los programas de enseñanza trazados, deben asegurar que su aplicación en las situaciones cotidianas de aprendizaje se realice de conformidad con las necesidades locales y las características del contexto; sin exclusión de las prescripciones curriculares formales, pero con énfasis en la articulación de estas a las necesidades concretas y particularidades del ámbito educativo local, en estos casos el campo agropecuario.

De otra parte, en cuanto a los proyectos pedagógicos, se encontró que existen varios proyectos escolares descritos en los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Transversal “La Hora del Cuento”, que ofrece la estrategia para el fortalecimiento de las competencias de lectura extensiva -Samurindó- y El Proyecto Educativo Transversal “Descubriendo lo Bello que es Leer” de Doña Josefa.

El primero, proponía fortalecer las competencias comunicativas en la comunidad de Samurindó mediante el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en la lectura, producción y comprensión de textos. El segundo por su parte proponía promover jornadas de lectura a nivel institucional, para que los estudiantes desarrollen sus competencias lectoras día tras día. Aunque los proyectos se gestaron uno en 2017 y el otro en 2018, tan solo alcanzaron a publicarse para conocimiento, discusión y recepción de aportes de las comunidades educativas respectivas, sin que, en ninguno de los colegios llegara a iniciarse la ejecución.

Vino luego la pandemia provocada por el Covid-19 y los proyectos fueron aplazados en su etapa de implementación por los efectos de la crisis originada, la cual generó el cese abrupto de actividades escolares y forzó la no presencialidad en las aulas. Los proyectos que obedecían al sentir de los docentes quienes manifestaban que los estudiantes presentaban bajo rendimiento

académico, idearon programas de tipo pedagógico tanto en el establecimiento educativo de Samurindó como el de Doña Josefa, como medio para lograr una convergencia de actividades y recursos que se integraran para producir, en un tiempo determinado, un resultado y un producto específico.

Es por ello por lo que, ambos proyectos se distinguieron por el producto que de ellos se esperaba generar: una antología de cuentos producidos por los mismos alumnos (Samurindó) y la realización de una competencia Inter cursos quincenal (Doña Josefa). Por tratarse de proyectos pedagógicos se buscaba que, en el proceso de producción de resultados o en el análisis retrospectivo de los mismos, se dieran oportunidades para construir conocimientos significativos referidos a la interacción concreta con el medio y a la producción de resultados tangibles para ejercitar competencias básicas laborales.

Los proyectos, y por igual, las clases y demás actividades escolares, hasta la época de la emergencia por el Covid-19, se realizaban en el ámbito de clases magistrales centradas en la explicación del profesor, sin inclusión de la TIC. Pero ante la emergencia de la pandemia, surgió con ímpetu la necesidad de aplicar los medios tecnológicos al contexto de estas instituciones, donde a duras penas contaban con algunos computadores obsoletos, sendos proyectores de diapositivas y grabadoras portátiles. De allí, apareció obligado el uso del celular y del internet, que se convirtieron en el apoyo esencial para estudiantes y docentes.

A partir de la consideración anterior y con miras a contrastar los hallazgos respecto al currículum formal y su puesta en práctica, se expone el diseño de una matriz de coherencia con los elementos a considerar conforme a los planteamientos de Castañeda, et. al. (2012):

Tabla 4. *Matriz de coherencia curricular de la competencia lectora.*

Matriz de coherencia curricular de la competencia lectora.			
	Principios orientadores de la competencia lectora.	Matices de la competencia lectora en inglés.	Manejo de las TIC junto al ejercicio lector en inglés.
Coherencia (Grado de relación).	1. Desarrollar la competencia crítica. 2. Comprender textos en inglés y español. 3. Desarrollar el aprendizaje significativo. 4. Disfrute y goce literario.	1. Extracción y comprensión de la información. 2. Desarrollo de una interpretación. 3. Análisis de la estructura textual. 4. Reflexión sobre el sistema de la lengua.	1. Uso: cuándo y dónde se puede acceder a la información. 2. Desarrollar comunicación interpersonal e intergrupala. 3. Debatar entre estudiantes. 4. Compartir e intercambiar información.

Nota. Adaptado de Castañeda, et. al, 2012.

De acuerdo con esta matriz, los hallazgos mostraron que, en las mallas curriculares de inglés, ambas instituciones incluyeron de manera explícita los principios orientadores de la competencia lectora en este idioma, sin embargo, en las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo día a día en las clases de inglés, estas no eran tan evidentes.

Las observaciones participantes y las respuestas a las entrevistas y cuestionarios por parte de quienes conformaron este estudio mostraron que antes de la pandemia y en el período pandémico, los desarrollos temáticos -que circulaban en torno a la enseñanza de nociones gramaticales, ejercicios de lectura literal, dictados, resúmenes de textos calco de las lecturas que se les asignaba y cuestionarios con respuestas memorísticas- poco motivaban a los estudiantes. Tampoco se pensaba en que el estudiante disfrutara o gozara de la lectura y mucho menos en demostraciones de comprensión crítica de los textos.

Sin embargo, en el período de postpandemia, cuando se motivó la innovación en el aprendizaje mediado por las TIC, centrada en tareas desde el ámbito vivencial y de textos contextualizados en la realidad de Samurindó y Doña Josefa, y bajo el principio desarrollador de conciencia crítica de lo que leían, unido al análisis textual y la reflexión sobre el sistema de la lengua, se logró desterrar la abulia, mejoró la motivación y se facilitó en gran medida la comprensión lectora tanto en el español (materna) como en el inglés (idioma extranjero).

Se encontró, en esta misma línea de análisis, que tanto los principios como los matices orientadores de la competencia lectora difícilmente se aplicaban en las clases de inglés, pues aunque estuvieran presentes en las mallas, o incluso aunque los profesores las incluyeran en sus planeaciones, en el desarrollo cotidiano de sus clases muchas dificultades y factores aparecían como obstáculo para llevar a cabo una práctica tal que respondiera exitosamente a dichos principios y matices (**Ver Tabla 4**). Solo lecturas de tipo literal ocupaban lugar preferencial.

Una de las principales dificultades observadas tenía que ver con la carga horaria que establece dos horas de inglés para el grado 11° en la Institución Samurindó, mientras que aplica tres horas para la I.E. Antonio Abad Hinestroza de Doña Josefa. Este hallazgo permitió reflexionar en torno a la prioridad que determinadas instituciones educativas le dan o no a esta área. Lo claro es que, si se esperan resultados favorables en competencias comunicativas como es la lectura en un segundo idioma, lo que hace necesario y urgente que en las instituciones de educación primaria y secundaria se tomen decisiones respecto a qué condiciones están dispuestos a propiciar para apuntar al logro de esta meta.

Se debe pensar entre dichas mejoras, una carga horaria razonable a las expectativas que se pregonan, que abarque por lo menos las cinco horas de clase de lectura, el apoyo institucional

para el acceso a material didáctico y a herramientas tecnológicas, tiempo y espacio para la capacitación de los maestros de inglés, entre otras.

Otra de las dificultades identificadas tuvo que ver el acceso a las TIC, pues aunque los documentos institucionales – particularmente en la visión y las metas del horizonte institucional – citan en algunos apartados el interés de que estas Instituciones sean pioneras en el uso de las TIC para el mejoramiento de los procesos educativos que en ellas se adelantan, la realidad es que, sumado a la limitada disponibilidad en la carga horaria dispuesta para el área de inglés, el acceso a la tecnología tanto en la escuela como en los hogares de las familias de los estudiantes, es escaso y constituye una urgencia a la que deben responder las entidades públicas garantes del derecho a una educación de calidad, con condiciones dignas de estudio para las comunidades del Chocó.

Por otro lado, como efecto de las particularidades en que se sostuvo la educación a razón de la crisis del Covid-19, los desarrollos aplicables a la coherencia curricular de la competencia lectora fueron escasos. Esto se debió a que las prácticas lectoras se circunscribieron a la recepción de guías de estudio consistentes en preguntas puntuales sobre temáticas en las distintas áreas de estudio, incluida el área de inglés. Las guías mostraban temas gramaticales descriptivos de una u otra estructura lingüística con su regla de uso, seguido de un cuestionario con ejercicios de sustitución, de completar o de traducción de trozos cortos de textos, sin la conexión debida con la realidad de esos contextos.

Las guías se enviaban en paquetes a unos colaboradores emergentes, quienes las recibían en Quibdó y las entregaban a los padres de familia para hacerlas llegar a cada estudiante. La conexión precaria a internet sólo permitió contactar a los grupos de alumnos por intervalos cortos de tiempo para instruirles, por ese medio, alguna directriz sobre los trabajos o la entrega de

tareas. Queda claro así que, las interacciones se daban de manera ocasional. Era un efecto de la pandemia, que dejaba como reto y necesidad que en ambas Instituciones pensarán alternativas para la inclusión de las TIC en los procesos educativos.

Así, en consideración con la competencia lectora según las mallas y lo que se observó en la realidad cotidiana de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, se estableció la siguiente escala que muestra el grado de presencia de esta competencia en los documentos institucionales revisados:

Tabla 5. Escala para el mapeo de la competencia lectora según el currículo.

Escala para el mapeo de la competencia lectora según el currículo		
Grado de presencia de la competencia	Puntaje	Definición
Presente.	20%	Se halla difusa en los textos de los planes de estudio.
Regularmente presente.	80%	Se esboza en términos generales y poco se evidencia en las unidades de contenidos.
Ausencia total-	0%	

Nota. Elaboración propia.

De la anterior escala queda claro que la presencia concreta de la competencia lectora se supedita al esbozo poco concreto en pasajes como:

de acuerdo con los referentes de calidad expuestos por el MEN los estándares básicos de competencias han sido definidos por grupos de grados y es así como se tienen en cuenta para la organización de unidades temáticas junto a los deberes básicos de aprendizaje - DBA. (Plan de área de Humanidades, p. 10)

Así, al echar una mirada a las unidades temáticas en ese plan se tiene, por ejemplo, una unidad para el primer período con los siguientes temas: preparación ICFES, interpretación de gráficos, completar párrafos, organización de oraciones, *embedded questions*, alfabeto fonético internacional. A esos contenidos se les aparejan los estándares: “Comprendo textos de diferentes

tipos y fuentes sobre temas de interés general y académico” y “Selecciono y aplico estrategias de lectura apropiadas para el texto y la tarea”.

En alguna medida el grado de presencia de la competencia lectora es poco clara (20% de 100) y presenta una escasa coherencia respecto a la competencia que se aspira lograr según el Plan de áreas de Humanidades de Samurindó para el grado 11º: “identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud relacionados con temas de interés general y de su entorno académico y la comparte con otros” (p. 83).

Por tanto, cabe inferir que si bien existen esbozos generales sobre competencia lectora (80%), los contenidos propuestos limitan y dejan difusa la idea del trabajo concreto en lectura. Además, los DBA que se exponen ahondan las incoherencias internas de la unidad didáctica en sí misma ya que según establece: “Analiza y comprende diferentes tipos de textos en inglés”, “Pronuncia adecuadamente oraciones en lengua extranjera” y “Cumple con sus actividades académicas en forma permanente”, pero deja latente la sensación de falta de cohesión de los elementos que conforman esa unidad didáctica.

A partir del hallazgo anterior se diseñó una rúbrica que permitió valorar la presencia de la competencia lectora en el currículo, así, entonces fue posible tener en consideración cuatro categorías (insatisfactorio, básico, competente y destacado) aplicables bien sea al nivel de comprensión lectora o bien al nivel de competencia lectora. Aquí se muestra:

Tabla 6. Rúbrica de evaluación de la competencia lectora en el currículo.

Rubrica de evaluación de la competencia lectora en el currículo.				
Apunta hacia la Comprensión y la Competencia lectora en forma clara y precisa, orientándolos a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.				
	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Comprensión.		Xxxxx		
Competencia.	Xxxxx			

Nota. Elaboración propia.

El cuadro que antecede, indica que las mallas curriculares en cuanto a los procesos de lectura posibilitan un nivel básico para la comprensión lectora en inglés, sobre todo a la altura de traducción literal de textos; sin embargo, el nivel de la competencia lectora en inglés resulta insatisfactorio. Este hallazgo permitió tejer reflexiones en relación con la calidad de aprendizaje o aprehensión de la competencia lectora que se percibe del análisis del currículo.

Entonces, la aclaración para el análisis al respecto se estableció de acuerdo con la distinción que establece Romo (2019) entre comprensión y competencia lectora, al plantear que la primera es parte de la segunda. Mientras que la segunda- competencia lectora- es una realidad social en la medida que da una respuesta real y concreta, es decir pragmática, a una situación comunicativa planteada, la comprensión es individual y se relaciona, de manera exclusiva a la percepción o entendimiento del texto por una persona.

De hecho, la rúbrica arriba expuesta muestra que el currículo, en cuanto a comprensión lectora, sólo plantea que los estudiantes lean, esto es, que manejen un texto a un nivel de descifrado de letras, palabras y oraciones en forma literal originando así niveles insatisfactorios de competencia lectora, lo cual es motivado por la débil comprensión de textos escritos elementales. Y los docentes, en las Instituciones de este estudio, asumieron esa prescripción transfiriéndola a los programas de Lenguas Extranjeras con reducidas horas de clase de inglés, con énfasis en las estructuras gramaticales, con empleo de pasajes cortos en inglés, con ausencia de materiales didácticos, con ignorancia de las TIC y con escasa ejercitación en estrategias de lectura.

Discusión

Una vez se puso en marcha el plan de diagnóstico curricular, se analizaron los planes de estudio de ambas Instituciones y, por igual, dos proyectos que aparecen por escrito, pero que aún están carentes de implementación práctica. Por ejemplo, está el proyecto “Descubriendo lo bello

de leer en la I.E. de Doña Josefa”, que se diseñó a finales del 2017 con el objetivo de motivar a los estudiantes hacia el hábito y el gusto por la lectura, teniendo como fundamento el aprendizaje y la promoción de jornadas de lectura a nivel institucional. Los docentes esperaban que para finales del año 2018 los estudiantes hubiesen desarrollado sus competencias lectoras en un 70% y al finalizar el año 2019 se esperaba que los estudiantes hubiesen desarrollado las competencias comunicativas que les permitiera analizar, interpretar y comprender los diferentes tipos de textos. Así fue como en 2018 se planearon actividades que se articulaban con todas las áreas del saber y fechadas:

- Julio 16 a agosto 16 de agosto: competencias de lecturas en voz alta desde las diferentes áreas.
- Agosto 17 a septiembre 17: realización de prácticas de lectura, maratones de lectura.
- Septiembre 24 al 5 de octubre: enseñanza del manejo y uso de los libros de la biblioteca.
- De octubre 15 al 30: concurso de cuentos creados por los estudiantes de las diferentes sedes.

Todos los docentes de la Institución se hacían responsables de cada una de las actividades. Sonó bonito y tuvo acogida, sin embargo, la continuidad falló tanto por la descoordinación entre los docentes como por la falta de incentivos para los participantes. Luego, apareció la pandemia y el panorama se tornó menos favorable aún.

En cuanto al proyecto “la hora del cuento” de la I.E. Samurindó se orientó sobre similares metas a las expuestas en el proyecto que se describió arriba. Se planificaron actividades a partir de agosto de 2013 cuando se inició la elaboración de este. Solo fue aprobado hasta el mes de abril de 2018 y se divulgó ante la comunidad en junio del mismo año; luego se comenzó a ejecutar en septiembre bajo la corresponsabilidad de todos los docentes.

En esencia se comenzó el trabajo con elaboración de cuentos por áreas y se concluyó ese mismo año en noviembre, sin que en ningún momento se dieran a conocer los productos alcanzados que se suponía, uno de esos, sería un banco de cuentos. Se desarrolló en forma transversal en las diferentes asignaturas e implicó las etapas descritas arriba. Ya para 2020 con el surgimiento de la pandemia se dejó de trabajar en esa línea. Pero, de todo el proceso de gestación, puesta en marcha y dejación de los proyectos, se concluyó que faltó gestión por parte del colectivo de docentes y sobre todo de las autoridades institucionales, lo cual incidió en la desmotivación estudiantil, desapego al estudio, poca frecuencia del uso de las tecnologías, ya que ni siquiera se mencionan en ninguno de los proyectos.

De la lectura de los documentos institucionales citados y de los resultados de las entrevistas, los grupos focales y las observaciones realizadas en las dos Instituciones del estudio, se evidenció que existe una débil cohesión entre los currículos vigentes (formales o prescritos) y el currículo aplicado en las situaciones cotidianas de enseñanza- aprendizaje. En una ojeada comparativa, por ejemplo, entre el esquema curricular sugerido de inglés para grado 11° del MEN (2016) y el PEI tanto de Samurindó como de Doña Josefa, hay una clara distinción en los contenidos sugeridos y los que se trabajan en estas escuelas. El MEN sugiere temas tales como *social values -Peace, cooperation, love, honesty, equality, integration, unity, forgiveness, reconciliation, etc.-*, aprendizaje a través de la interacción, habilidad de escuchar y observar, respeto por otros, expresiones para defender puntos de vista y opiniones y expresiones para sintetizar fuentes.

Ese tipo de temas permiten la transversalización y la contextualización de los contenidos con otras áreas y con los asuntos de interés local, en tanto que las I.E. Samurindó y Doña Josefa circunscriben los contenidos a tópicos descontextualizados como: preparación

ICFES, interpretación de gráficos, completar párrafos, organización de oraciones, embedded questions, alfabeto fonético internacional que, si bien, permiten su uso en una clase, se ven desconectados unos de otros en consideración con el todo.

En cuanto a los demás componentes de las mallas curriculares (estándares, objetivos, DBA), los PEI locales son fiel copia de lo que prescribe la malla curricular preestablecida, pero en lo referente a la ruta metodológica sugerida, hay una gran distancia entre los primeros y esta última, la cual posee orientación constructivista con enfoque comunicativo. Por otro lado, los primeros poseen orientación gramatical y de contenidos rígidos dirigidos al aprendizaje pasivo instruido por el profesor, quien asume la iniciativa, control y responsabilidad del aprendizaje fuera de contexto y con una tendencia a la estandarización de tales prácticas.

En lo referente al uso de las TIC, apenas con la presencia de la virtualidad escolar obligada por la crisis de la pandemia, se vino a implementar y a ocupar como apoyo didáctico valioso para el desarrollo curricular, el cual obviamente ha venido a ofrecer un impulso a la conjugación de TIC y aprehensión lectora que reclaman una contextualización de los programas de estudio con mayor inclusión de la lectura y el uso reforzado de las TIC.

A partir del panorama de la pandemia ocasionada por el Covid-19 en el 2020, se evidenciaron problemáticas en estas Instituciones que no pueden desconocerse al caracterizarse como casos del estudio. Vino la crisis y encontró a estas Instituciones desconectadas incluso de sus propios contextos. Ante la carencia de recursos y herramientas tecnológicas que limitan un accionar desprovisto de los beneficios de las nuevas tecnologías, fue necesario, para maestros y directivos, replantearse los procesos de enseñanza en relación con la emergente urgencia de vincular las TIC en los contextos escolares; así, aunque la cultura tecnológica no había sido,

hasta entonces, una prioridad en estas instituciones educativas, desde ese momento se constituyó en meta fundamental de la visión y proyección institucional de ambas escuelas.

3.6.2 Percepción y Acogida del Inglés y las TIC en las Instituciones Educativas.

3.6.2.1. Los Estudiantes.

En simultaneidad con el proceso de la revisión documental, técnicas como las entrevistas y los grupos focales permitieron mayor acercamiento a los sujetos participantes, entre ellos los estudiantes como sujetos activos en el escenario de la investigación. Estas técnicas permitieron la aproximación a sus pensamientos, opiniones, sentires, perspectivas e impresiones en relación con la problemática estudiada. Esto se complementó con la información generada a través de los cuestionarios aplicados a los alumnos del grado 11° mediante el uso del correo electrónico e-mail y el WhatsApp (**Ver Anexo N° 1**).

Tabla 7. Resultados y análisis de los cuestionarios para los estudiantes.

Cuestionario I.E Samurindó		Si	No
1.	¿Tiene en su domicilio acceso a internet?	6	3
2.	¿Está a favor de que se trabaje la lectura en el curso de inglés mediante el uso de la TIC?	9	
3.	¿En sus clases de inglés lee e interpreta el material usado por el monitor o profesor?	7	2
4.	¿Estudia el material didáctico o guías que le entregan en los cursos?	Siempre 8	Algunas veces 1
5.	¿Te interesaría dominar la lectura en inglés?	8	1
6.	¿Te gustaría que tu profesor utilizará la TIC en las clases de inglés con frecuencia?	9	

7.	¿Utilizas las TIC (internet, celular, tabletas) para consultar tus tareas de inglés?	9	
----	--	---	--

Cuestionario I.E Doña Josefa		Si	No
1.	¿Tiene en su domicilio acceso a internet?		5
2.	¿Está a favor de que se trabaje la lectura en el curso de inglés mediante el uso de la TIC?	5	
3.	¿En sus clases de inglés lee e interpreta el material usado por el monitor o profesor?	5	
4.	¿Estudia el material didáctico o guías que le entregan en los cursos?	Siempre 3	Algunas veces 2
5.	¿Te interesaría dominar la lectura en inglés?	4	1
6.	¿Te gustaría que tu profesor utilizará la TIC en las clases de inglés con frecuencia?	5	
7.	¿Utilizas las TIC (internet, celular, tabletas) para consultar tus tareas de inglés?	5	

Nota. Elaboración propia.

Análisis del Resultado del Cuestionario.

¿Tiene en su domicilio acceso a internet?

Para ambas Instituciones Educativas se aplicó el mismo cuestionario. De los nueve estudiantes existentes en el grado 11° de la Institución Samurindó seis de ellos – esto es, el 66.6% – tienen acceso a internet en su casa, pero tres, o sea 33.4%, no poseen ese servicio tal como ocurre también con los cinco jóvenes de 11° de Doña Josefa. Esto dio a entender que el cubrimiento de la tecnología del internet es reducido en estas áreas escolares.

Los datos anteriores cobran relevancia en esta investigación en tanto que, siendo realidad innegable la existencia de las TIC en todas partes (Huffaker, 2003), aquí se desestima y deja de

prestársele la atención que merece para utilizarla en las Instituciones Educativas. El internet, los celulares, las tabletas y demás objetos tecnológicos son empleados por los estudiantes por fuera del horario escolar y sin la dirección de los profesores. Es así como, se tuvo interés en revisar la pedagogía de la enseñanza virtual y su implementación en la escuela con la mira puesta en fortalecer el aprendizaje tanto dentro como fuera del salón de clases.

Conceptos claves tales como el aprendizaje activo, la metacognición y la transferencia de aprendizaje pueden ser promovidas mediante la aplicación del aprendizaje virtual que enfatice el compromiso activo, el aprendizaje social, la retroalimentación continua y las aplicaciones en la vida real. Entonces, así sea que en los hogares no exista la disponibilidad del internet y demás elementos TIC, la escuela sí tiene la necesidad y la urgencia de proveerlas, sobre todo ante la presencia de estudiantes ávidos de saber, como los que ocuparon la atención en esta investigación; y, a su vez, el Estado tiene el deber de garantizar estos recursos a la escuela pues lo que está en juego es el cumplimiento del derecho a una Educación con calidad y dignidad para las regiones vulnerables del país como lo ha sido históricamente el territorio chocoano.

La carencia de una cobertura extendida y segura del internet mueve a los estudiantes al continuismo de las clases magistrales, al distanciamiento del mundo en evolución permanente, a la abulia por la rigidez de las clases y a la repetitividad de acciones ajenas al interés y las necesidades de ellos.

Claro que la implementación de las TIC en un salón de clases no es asunto fácil ni simple. Tal como lo plantea (Suryani, 2010), hay muchos asuntos que deben ser atendidos, entre ellos la cultura de la escuela, las barreras de los profesores, la financiación, el liderazgo, el currículo e incluso los asuntos éticos; pero eso no ha de ser óbice para realizar la gestión efectiva y concreta de proveer a las escuelas de herramientas tan valiosas. Esos problemas se

experimentan en muchas zonas rurales y vulnerables del Chocó, pero cabe superarlos mediante una apropiada gestión directiva y una necesaria presencia, financiación y acompañamiento del Estado.

¿Está a favor de que se trabaje la lectura en el curso de inglés mediante el uso de la Tic?

El interés es unánime, puesto que tanto los nueve alumnos de Samurindó como los cinco de Doña Josefa (el 100% en ambas I.E.), están a favor de trabajar la lectura en inglés con el uso de la tecnología. Queda claro que la disposición de los jóvenes para trabajar con las TIC es un elemento a favor de los procesos que se esperan promover en ambas Instituciones; contar con la motivación y el interés de éstos para fortalecer su competencia lectora en inglés a través del uso de herramientas tecnológicas es un primer paso para continuar provocando escenarios de aprendizaje de esta lengua extranjera que tengan en cuenta los intereses de los propios alumnos.

Se trata de la gran inversión estratégica de la que puede valerse el estudiante (Brown, 2002), pues el dominio exitoso de la lectura en inglés será en gran medida, el resultado de la propia inversión personal del estudiante en tiempo, esfuerzo y atención al idioma que aprende en la forma de una batería individualizada de estrategias para comprender y producir el idioma. Es entonces, un plus para tener en cuenta.

¿En sus clases de inglés lee e interpreta el material usado por el monitor o profesor?

Siete estudiantes, el 77.7%, de Samurindó, procedieron así, en tanto que dos, un 22.3%, manifestaron lo contrario. Por su parte los cinco alumnos de Doña Josefa procedieron conforme a la pregunta formulada. Lo anterior sugiere que la mayoría de los estudiantes en ambas Instituciones se sentían animados a leer e interpretar lo que implica una gran motivación entre ellos.

Si bien es cierto que existen estudiantes con dificultades para aprender a leer y comprender textos escritos, también es prudente pensar que en buena parte esas dificultades

pudieran tener su asidero en las deficiencias que manifiestan algunos docentes en sus prácticas pedagógicas, al dejar de lado otros enfoques y estrategias para la enseñanza de la lectura. Hay un excesivo manejo gramatical en la clase de inglés lo que ha impedido que el alumno explore otras maneras de aprender que, así como lo ha dicho Moncada (2013), los motive a emprender tareas y leer textos de su interés académico, personal o comunitario

Lo que llamó la atención de estos estudiantes en particular fue el alto porcentaje de ellos con interés por los textos en inglés y esto pudo obedecer a que sintieron que se les ofrecía algo distinto de lo que habitualmente consumían en clase. Entendieron que en ellos reposa la historia local de la comunidad que desean escudriñar, que los urge a buscar modos de adentrarse en el descifrado porque se les hace llamativo.

El poder del manejo del texto no auténtico, pero con el nutriente de lo local, el atractivo del cuento del vecindario, la historia de cualquiera en la misma comunidad, unido el atractivo del uso de las TIC en el salón, condujeron pensar que sí resulta útil emplear otras fórmulas didácticas. De allí que existe la necesidad de reorientar la enseñanza del inglés, la cual por lo que se infiere, se ha limitado a la lectura significativa, puesto que hace mayor énfasis en el aprendizaje prescriptivo, mediante ejercicios descontextualizados y carente de significado para el alumno.

Esta situación influyó negativamente en el desarrollo del proceso lector, que es considerado en la didáctica actual, uno de los ejes fundamentales dentro del dominio de las lenguas extranjeras, dado el análisis de las necesidades de los estudiantes de acceder con rapidez a un mayor volumen y densidad de información.

¿Estudia el material didáctico o guías que le entregan en los cursos?

Siempre lo hacen, dicen ocho estudiantes, el 88.8% de los de Samurindó, y uno igual a 11.2% dice que algunas veces. En cuanto a Doña Josefa, tres alumnos de grado 11°, igual a 60%,

siempre se hallan alineados con las guías y dos, igual al 40%, algunas veces. Aquí, la mayoría de los alumnos del grado 11° de las dos Instituciones estudiaron las guías o materiales didácticos que se les entregaba lo cual representó un plus en su motivación y habla de la buena disposición que tuvieron, al menos para leer el material de apoyo.

De acuerdo con Villalobos (2001), “la lectura debe ser considerada como una serie de transacciones entre el escritor y el lector teniendo como mediador el texto en un contexto social” (p.48) De esa manera, se interpretó que lo que se lee en términos de lo que ya se conoce, se integra con lo que ya se sabe (Nunan, 1999). Entonces, en consideración a lo que afirmaron los estudiantes, ellos no ven la lectura de las guías como un simple hecho mecánico. La lectura, que realizaron parecía que la hacían desde el punto de vista de la comprensión lectora como un hito de reflexión crítica acerca de lo que se lee, con la intención de responder a cualquier cuestionamiento que se les haga lo cual, sin duda “es requisito fundamental para procesar, elaborar y asimilar el conocimiento” (Ramírez y Chacón, 2007, p 297)

De hecho, es un recurso insustituible para el aprendizaje, ya que leyendo no solo se amplían los conocimientos, sino que se adquieren habilidades para sintetizar, interpretar, analizar, reflexionar y emitir juicios, lo cual desarrolla a los individuos como seres autónomos capaces de interactuar con otros miembros de la comunidad global.

¿Te interesaría dominar la lectura en inglés?

Ocho estudiantes entre los nueve de Samurindó, igual al 88.8%, informaron sobre su interés por la lectura en inglés y uno no. Mientras que en Doña Josefa hubo cuatro alumnos con interés por la lectura, en tanto que uno sostuvo que no.

El interés de la mayoría de estos estudiantes se evidenció en la respuesta a la pregunta lo cual, de hecho, es indicador de motivación grande. De gran ventaja para el modelo de interpretación que construye el estudiante determinado por su interés, su actitud o un

conocimiento previo, o por el texto, es decir, por las intenciones del autor y por el contexto, entendido como las demandas o las necesidades que llevaron al lector a leer. Se trata de la motivación intrínseca, la cual según Brown (2002), es una poderosa categoría de recompensa que se despierta dentro del que lee. En este contexto ninguna retribución será requerida, pues el alumno es capaz de mantener ese comportamiento más allá de la presencia del maestro o del tutor y es ese anhelo el que sobresale en las respuestas al interrogante.

¿Te gustaría que tu profesor utilizara las TIC en las clases de inglés con frecuencia?

El sí unánime, involucró a todos los estudiantes de 11° grado de ambas Instituciones, lo ofreció un panorama alentador para los docentes, toda vez que el consenso en cuanto al interés de utilizar las TIC en clases sugiere que los mismos estudiantes son conscientes de la utilidad de esas herramientas, de allí el clamor para que se institucionalice su uso. Los mínimos intentos de utilización del celular y el internet después de la pandemia, les brindó cierta claridad sobre los considerables beneficios derivables del uso de estos como soporte para el aprendizaje descentralizado, acorde con el ritmo individual y a las posibilidades de trabajar e interactuar con mayor libertad que con la clase cerrada.

Ya muchos pedagogos y lingüistas, como Suryani (2010), apuntan que mediante el uso de las TIC los estudiantes pueden convertirse en aprendices activos. Por tanto, bajo esa condición se harán conscientes de qué información necesitan, por qué la necesitan y de cómo hacen para obtenerla. Este aprendizaje activo también implica aprendizaje independiente. Con el acceso a internet en la escuela el estudiante no tendrá que depender totalmente del profesor. Y esa independencia conduce al aprendizaje automotivado y autodirigido. El aprendizaje mediante las TIC también puede proveer una vía a la enseñanza y aprendizaje colaborativo y dinámico, con posibilidad de acceder a los medios en cualquier momento y en cualquier lugar, incluso fuera de las horas de escolaridad.

Los aspectos más importantes del aprendizaje colaborativo que se quieren resaltar con el uso de las TIC son la interactividad y la comunicación. Como lo menciona Rodríguez (2002) “el aprendizaje efectivo ocurre cuando los estudiantes se hallan comprometidos interactivamente en una tarea de aprendizaje” (p. 134-135).

De hecho, ya los estudiantes han sopesado que aprender usando las TIC es más que aprender a través de la memorización, que ha sido el único modelo de enseñanza con el que se les ha relacionado. De allí, la pereza que los embargaba cuando veían que iba a iniciar la clase sin que hubiese un elemento mediador distinto al de la palabra del maestro. Pero, cuando se le autoriza a trabajar con el celular y a emplear el internet, desaparece la pereza y se aviva el interés en la clase.

Las TIC permiten al aprendiz experimentar su proceso interactivo, disfrutar y lograr divertirse con la tecnología, por eso se considera de vital importancia que las directivas institucionales den vía libre y apoyen la consecución de la conectividad y de los elementos tecnológicos para posibilitar una inserción al mundo de la virtualidad.

¿Utilizas las TIC (internet, celular, tabletas) para consultar tus tareas de inglés?

También es unánime la respuesta de los alumnos de 11° grado tanto de Samurindó como de Doña Josefa respecto al uso de la internet y del celular. Todos manifestaron con su respuesta que las TIC le son familiares. En consecuencia, queda claro que el camino se halla allanado y resulta propicio para gestionar el aprendizaje y la enseñanza, sobre todo de la lectura, con el soporte de la tecnología.

Discusión

De conformidad a lo que manifestaron los estudiantes a través del cuestionario se alcanzó a inferir el alto interés que poseen por embarcarse en un proceso de aprendizaje mediado por las TIC, por la posibilidad de adaptar la información a sus necesidades y a las características de los

estudiantes de la región del Chocó, ya que esto les permitiría escoger cuándo, cómo y dónde estudiar. De otro lado su interés de aprender a leer en inglés lo expresan con entusiasmo toda vez que muestran ánimo lector al menos en cuanto a las guías que recibían y resolvían sin mucho sentido responsabilidad por la época de la pandemia porque poco representaba en sentido de utilidad práctica inmediata.

3.6.2.2 Los docentes

En seguimiento de la ruta del segundo objetivo de la investigación, los docentes también compartieron sus sentires y percepciones en complemento con la información proporcionada por los estudiantes, frente a cómo perciben la acogida del inglés en sus Instituciones y los procesos de lectura en sus clases. Aquí, no sólo se asumió el rol de investigadoras al entrevistar a otros colegas, sino que también como maestras de inglés de estas Instituciones, se elaboraron las propias construcciones entrevistando cada una a la otra, sosteniendo conversaciones bajo las preguntas orientadoras que iluminaron las reflexiones.

Para tal fin se diseñó un formato de entrevista semiestructurada (**Ver Anexo N° 2**) y se intercambiaron los roles bajo la línea del cuestionamiento descrito en el siguiente cuadro.

Tabla 8. Informe y análisis del resultado de las entrevistas semiestructuradas.

La iniciativa de las docentes de inglés de ambas Instituciones, por pensar la enseñanza de la L2, a partir de las necesidades y los desafíos emergentes en las dos escuelas donde laboran, se plasmó en las preocupaciones y sentires que se exponen a continuación; para ello usamos la siguiente convención: Maestra A (maestra de inglés en la I.E. Doña Josefa) y Maestra B (maestra de inglés en la I.E. Samurindó):

1. R/ Maestra A: *La lectura en inglés en mi escuela se acoge sin motivación por parte de los estudiantes ya que ellos no ven el inglés como que le contribuya a la construcción de su vida, sino que lo miran como una materia más entre las que ven para llenar el pensum y ganarla para pasar el año escolar.*

<p>R/ Maestra B: <i>Como poco entienden lo que leen en su propia lengua, mucho menos comprenden las lecturas en ese código que les parece incluso tedioso de analizar.</i></p>
<p>2. R/ Maestra A: <i>Teniendo en cuenta las guías, según el tema gramatical yo les enviaba una lectura relacionada con el tiempo verbal y esa lectura contenía preguntas que les permitía comprender la lectura, sin tener en cuenta el uso de las TIC.</i></p>
<p>R/ Maestra B: <i>Observaba que las tareas las hacían mecánicamente como simples ejercicios de traducción, de repetición alejados del aspecto interpretativo y crítico.</i></p>
<p>3.R/ Maestra A: <i>Por supuesto percibo que los estudiantes podrían mejorar su lectura intensiva mediante el uso de las TIC, que los motivaría ya que estas en la educación representan todo un desafío como herramienta de apoyo para la comprensión y requiere de un estudiante que se motive e interese durante el proceso lector que realiza.</i></p>
<p>R/ Maestra B: <i>Si junto a las TIC se desarrolla un trabajo lector basado en tareas realísticas que les toque cumplir para hacer con olor y sabor al contexto local, se puede motivarles e imprimirles gusto por las clases. El gusto lector, se incrementaría entonces porque leen para informarse de algo real de ocurrencia allí mismo en su localidad o en sector vecino.</i></p>
<p>4. R/ Maestra A: <i>Podríamos incluir en la organización curricular: el diseño de unidades didácticas mediante el enfoque de tareas mediadas por el uso de las TIC, de manera que los estudiantes se sientan motivados pues estos medios generan amplia información del mundo global y hemos percibido que su uso se muestra como una herramienta potenciadora de interés y motivación.</i></p>
<p>R/ Maestra B: <i>Yo lo percibo así mismo, pues de esa forma se perfila un modo novedoso y atrayente de dirigir la clase y, por parte de los estudiantes, de aprender a aprender.</i></p>
<p>5.R/ Maestra A: <i>Mi propuesta sería incluir en el desarrollo de las clases el uso del teléfono, Tablet, computadores de manera que puedan gozar de diccionarios virtuales, lecturas virtuales y la búsqueda de información en forma que les facilite la comprensión de las lecturas.</i></p>
<p>R/ Maestra B: <i>Las potencialidades de las herramientas dejan que el estudiante participe en la autoconstrucción de su conocimiento, y por eso, impone modificar el clásico enfoque de enseñanza centrado en el que enseña por uno centrado en el que aprende.</i></p>
<p>6.R/ Maestra A: <i>Mediante el trabajo con enfoque por tareas, la dinámica entre TIC, comprensión lectora y el contexto local posibilitan nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje que parten de la virtualidad, estudio de la cultura local pensada y recreada en el idioma extranjero. Se proveen así espacios que facilitan la interacción estudiante-profesor, pero ante todo estudiante-estudiante.</i></p>

R/ Maestra B: *En ese aspecto concordamos con la compañera, mi par, en la otra institución. Visionamos un entorno educativo que asegure el impacto de las TIC en la configuración de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje con enfoque integrador de las políticas educativas, la organización de la institución, recursos materiales y los actores que se inscriban en el desarrollo de un proyecto educativo claramente definido y compartido.*

Discusión.

Los hallazgos fueron sintetizados considerando que las intervenciones de las maestras de lengua extranjera coincidieron en plantear que la lectura en inglés en estas Instituciones es un asunto que no motiva tanto a los estudiantes, pues ellos no han hecho conciencia de las maneras en que el inglés podría contribuir a sus proyectos de vida, o quizá en los procesos educativos no se ha sensibilizado lo suficiente para que logren esta apropiación. Para ellos el inglés es una materia más entre las que ven para llenar el pensum, que requieren ganar para pasar el año escolar, pero no identifican su importancia y necesidad en la vida cotidiana o en su futura vida laboral y profesional.

Respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura, las maestras plantearon que en sus clases suelen tener en cuenta un tema gramatical, sobre el cual los estudiantes deben crear textos breves repletos y realizan la lectura de estos ejercitando un tiempo verbal, de una categoría adverbial, sustantiva o la conjunción determinados y esa lectura contiene preguntas de comprensión lectora, sin involucrar el uso de las TIC. Esa ha sido la práctica habitual y arraigada, sujeta de manera rígida a lo dispuesto en la programación del MEN y/o el correspondiente calco de esa en los programas de estudio de las instituciones Samurindó y Doña Josefa. El profesor es mediador, es material, es recurso, ¡es todo!

Hay conciencia de que se necesita más que eso. Se aspira a una mediación concreta que, en términos de Eisner (1994), establece a la mediación pedagógica como la representada por la

Intervención docente, los recursos y material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Como docentes es necesario tener presente la importancia de seleccionar los materiales que van a servir para realizar la labor y que, por lo tanto, van a servir de mediadores también en el proceso. Y es hacia este punto que se considera la inclusión de las TIC como mediación; un soporte de gran valía para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés.

Otro elemento común en las entrevistas a las maestras es que ambas consideran que, incluyendo el uso de las TIC en sus clases, podrían propiciar ambientes de aprendizajes distintos e innovadores que apunten a fortalecer la comprensión lectora desde las distintas posibilidades y mediaciones didácticas que éstas les pueden posibilitar. Con esto contribuirían, además, a que – partiendo de la motivación que los estudiantes sienten hacia las herramientas tecnológicas – puedan interesarse más por el inglés y, específicamente, por mejorar su competencia comunicativa en este idioma.

Lo anterior representa todo un desafío, pues no sólo se trata de incluir las TIC como mediaciones didácticas en las clases, sino articular su uso desde la organización curricular, pues es en el marco de las reestructuraciones al currículo que se pueden gestar condiciones pertinentes para el diseño y la implementación de unidades didácticas soportadas en el enfoque de tareas mediadas por el uso de las TIC, de manera que los estudiantes se sientan motivados, comprometidos y se apropien del mejoramiento de su propio proceso de aprendizaje. Los medios tecnológicos permiten el acceso a una amplia información del mundo global que, bien canalizada hacia fines educativos, constituye una herramienta potenciadora de interés y motivación.

Lo expuesto hasta aquí confirma como pertinente la propuesta de incluir en el desarrollo de las clases de inglés el uso del teléfono celular, de tabletas, computadores, internet, e-mail,

WhatsApp, diccionarios virtuales, lecturas virtuales y todo dispositivo tecnológico que sea asequible, y que haga posible la búsqueda de información y el uso de herramientas didácticas que les facilite la solución de las tareas planteadas para fortalecer su comprensión de las lecturas en el idioma extranjero, las cuales se espera que puedan estar enfocadas en la cultura y la simbología del contexto local.

3.6.3 Alternativas Pedagógicas para la Didáctica de la Lectura en Inglés Mediada por las TIC con un Enfoque en la Conservación de la Identidad Cultural de las Comunidades Chocoanas

Algunas alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés que incluyen las TIC como herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión convocan a las I.E.s Samurindó y Doña Josefa a considerar reestructuraciones curriculares contextualizadas con las singularidades de las dinámicas de funcionamiento de cada una y a que tengan como uno de sus principios rectores la conservación de la identidad cultural de las comunidades chocoanas.

Partiendo de la premisa de que dichas reestructuraciones puedan dialogar con un modelo pedagógico-didáctico que, tal como lo sugieren Pinilla (2011) y Claret (2003), ofrezca a la comunidad educativa un conjunto de atributos que caractericen el proceso de educación y formación con las particularidades propias de las dinámicas de cada escuela y lo vinculen con una concepción del inglés como bien cultural, siguiendo los presupuestos de Sacristán (2003), resulta importante que este modelo tenga, como soporte, bases epistemológicas constructivistas coherentes con unas concepciones del currículo, la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje que le permitan a los maestros propiciar situaciones comunicativas en inglés, donde los estudiantes tengan las condiciones necesarias para hacer uso de las TIC y, a partir de éstas, construir sus

propias rutas, herramientas y estrategias lectoras a fin de lograr una asertiva comprensión de lo que leen.

Lo anterior implica concebir al modelo como la representación de las relaciones que predominan en la escuela entre profesor y alumno (Flórez, 1999; Sáenz, 2002) y, en este sentido, se expresa en un código educativo como el "conjunto de principios estructurales y regulativos" (Moreno, 2003, p.17). Asegura Moreno, además que "Todo modelo educativo se propone unas finalidades a alcanzar de un modo más o menos explícito. Los fines son metas, ideales, pretensiones perfectivas coherentes y globales que dan sentido al proceso educativo. Las finalidades educativas justifican el ejercicio de la acción educativa y actúan como guía que orienta tal acción" (p. 356). Teniendo en cuenta este factor, se quiere que en las escuelas Samurindó y Doña Josefa, las maestras de L2 lleven el modelo pedagógico institucional a la cotidianidad de las clases a partir de estrategias didácticas que, además de soportarse en las TIC como mediaciones curriculares, permitan tejer una relación pedagógica entre maestro-estudiante sustentada en la confianza en el proceso de aprendizaje del otro, en el acompañamiento asertivo para la superación de las dificultades que se les presente en el proceso de adquisición de la competencia de lectora y que promuevan el trabajo autónomo en la apropiación de herramientas y estrategias lectoras acordes a las necesidades e intereses que va manifestando cada estudiante.

Por tanto, las alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés mediada por las TIC que aquí se expone para ambas escuelas, enfatizan en una idea de modelo pedagógico constructivista contextualizado a las particularidades de los procesos educativos que en ellas se despliegan, a través de prácticas de enseñanza y de evaluación que tengan en cuenta "principios para orientar, realizar e interpretar las actividades de orden general y de orden particular [...] en el aula de clases" (Claret, 2003, p.15).

Esto es, principios que articulen los marcos generales de la organización curricular, del horizonte del modelo pedagógico, de los sustentos epistemológicos y metodológicos de la didáctica de la lectura del inglés que se tracen en los documentos institucionales con los asuntos que entran en el orden de lo particular en las dinámicas de funcionamiento de cada escuela. Es decir, se deben tener en cuenta en las planeaciones que realizan las maestras, en la implementación práctica y cotidiana de los Proyectos Institucionales vinculados a los intereses del área, a las condiciones de acceso a las TIC que se ofrecen en cada escuela y a las características particulares de los grupos de estudiantes con quienes se gestan los procesos de adquisición de la lengua extranjera.

3.6.3.1 ¿Qué enfoque se propone?

Esta apuesta pedagógica se orientó a partir del enfoque para la enseñanza comunicativa del idioma extranjero propuesto por Richards y Rogers (2001) con la concepción del *Task-Based Teaching*, (TBT) el cual utiliza procedimientos donde los alumnos trabajan en pareja o en grupos empleando los recursos del idioma en tareas de resolución de situaciones dentro o fuera del aula de clases.

La propuesta es que para la resolución de dichas tareas los estudiantes tracen sus propias rutas y estrategias posibles con la ayuda de herramientas tecnológicas que puedan propiciársele principalmente en la institución. El acompañamiento del maestro será aquí fundamental no sólo para ofrecer la intención pedagógica de estos escenarios de enseñanza-aprendizaje, sino para acompañar asertiva y personalmente dichas situaciones comunicativas atendiendo las preguntas, necesidades, intereses y dificultades que a cada estudiante o grupo de trabajo vaya presentando durante la resolución de la tarea planteada.

Las características de la enseñanza comunicativa propuesta desde este enfoque inscriben las prácticas de enseñanza basadas en la “instrucción por tareas específicas” (Ellis, 2003) en el marco del modelo pedagógico constructivista (Ortiz & Ocaña, 2013), que prioriza la construcción significativa del aprendizaje. Desde este, el estudiante no puede comprender únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que lee en inglés, sino que es necesario tener en cuenta las interpretaciones subjetivas que él mismo construye a partir de las estrategias lectoras que más le sirven y de las herramientas tecnológicas que mejor apoyo le brindan.

Para que las maestras de inglés puedan implementar esta propuesta en las Instituciones Educativas en cuestión, es necesario que se apropien de los principios pedagógicos que sustentan la enseñanza comunicativa como una forma de instrucción en la cual las tareas y actividades se consideran esenciales para el aprendizaje de un segundo idioma (Nunan, 2004; Skehan, 1998) y, por tanto, asumen como meta fundamental preparar a los alumnos para que se desenvuelvan por sí mismos en las situaciones comunicativas en inglés que se les proponen, utilizando las TIC y las distintas mediaciones curriculares y didácticas que se le brinden, o que el mismo estudiante pueda auto gestionar en su proceso de aprendizaje acorde con sus necesidades, intereses, propósitos y contexto.

Ahora bien, partir del enfoque por tareas supone, por parte de los maestros de una lengua extranjera, una planeación de las clases que incorpore tanto las reestructuraciones curriculares a las que haya lugar como una secuenciación de situaciones de aprendizaje contextualizadas al entorno sociocultural de los estudiantes. Para pensar y organizar dicha planeación se ideó la construcción de unidades didácticas que articulen el uso de las TIC en los escenarios de enseñanza-aprendizaje con estrategias de enseñanza de la lectura que partan de textos en inglés

acerca de la cultura, la idiosincrasia, las singularidades y características del contexto local de la región donde están ubicadas ambas escuelas. De esta manera es posible materializar en situaciones reales de comunicación, la apuesta curricular por una apropiación del inglés como bien cultural y que, así, los estudiantes le encuentren sentido a los contenidos curriculares que se les plantean en la enseñanza.

Estas consideraciones hacen del enfoque por tareas (ver marco conceptual 2.1) propuesto, un enfoque que le apuesta a la conservación de la identidad cultural de las comunidades chocoanas y que, desde esta perspectiva, busca que los estudiantes se interesen y motiven por su aprendizaje. Conforme a lo que plantea la pedagoga Estaire (2009), la unidad didáctica que se diseñó tuvo como base de la situación comunicativa la resolución de tareas concretas; estas eran el principio organizador del diseño curricular de cada unidad. Por cierto, en el presente estudio se diseña una sola unidad piloto que muestra cómo llevar a la práctica el trabajo así concebido. En consecuencia, se deja este único e ilustrativo modelo de unidad diseñado y puesto en práctica sin pretensiones de armar un syllabus o diseñar una programación completa, pues los tiempos para implementarla excederían los límites del estudio. Era importante que cada tarea partiera de las necesidades lingüísticas concretas que el maestro identificaba en sus estudiantes, para que estos pudieran responder a ella haciendo uso del inglés para comunicarse y expresar sus comprensiones acerca de los textos leídos.

Mediante la tarea, se buscó que la enseñanza del idioma fuera más allá de la memorización mecánica de vocabulario y pudiera más bien propiciar el uso de ésta en situaciones reales de comunicación con sentido para los estudiantes, a fin de que estuvieran en la capacidad de sostener su motivación y le encontraran un significado real y contextual a lo que aprendían. El rol del maestro en la ejecución de las tareas se transformaba de acuerdo con las

necesidades que iban apareciendo en el proceso individual y colectivo (cuando trabajaban en pares y grupos).

El proceso de enseñanza se centró, más en que el maestro, en las situaciones comunicativas pedagógicamente presentadas, brindando las mediaciones curriculares y didácticas, entre ellas, las TIC y los textos sobre la cultura local, para que los estudiantes autogestionaran su aprendizaje y fueran consolidando su autonomía. En el rol del maestro estuvo hacer que las discusiones en inglés que tuviera lugar en los grupos de estudio se volvieran consenso, que los alumnos se sensibilizaran acerca de las dificultades y corrigieran lo que debían para mejorar sus competencias comunicativas, que los talleres y tareas propuestas propiciaran en ellos la reflexión y la consciencia metacognitiva sobre su propio proceso de aprendizaje.

Sumado a ello, la evaluación se asumió no como la calificación de un resultado final, sino como la valoración de un proceso integral y formativo que no era lineal, sino que tiene sus avances y retrocesos mientras se consolida el aprendizaje del idioma y las competencias comunicativas que este requiere, el cual había de orientarse hacia un “saber hacer” reconstructor y constructor de sentido que posibilitara la formación del pensamiento y de la conciencia social.

Interesa dejar claro que no era pretensión de esta investigación proponer recetas a modo de listado de las tareas que deben plantearse en las situaciones comunicativas para facilitar los procesos de comprensión. Más bien, se buscó generar la autonomía en los maestros, a partir de su capacidad para crearlas y flexibilizarlas de acuerdo con las necesidades y rutas de enseñanza que requieran trazar con sus grupos de estudiantes, una vez más asumiendo no el rol como intelectuales y productores de conocimiento y saber pedagógico, sino como orientadores de opinión sobre el quehacer académico didáctico. De allí que se estimara diseñar una y solamente

una unidad de referencia concreta para que, quien desee implementar un syllabus o una programación con enfoque por tareas, pueda obtener una mínima orientación al respecto.

No obstante, sí fue posible ofrecer algunos ejemplos de tareas que pueden incluirse en el diseño de la unidad didáctica y que sirven como referente para pensar en otras posibles, entre ellas: leer un cuento y dar respuestas no verbales a elementos de este, seguir unas indicaciones para realizar una dramatización, simulación aplicando para un trabajo como joyero, describir las cualidades de un buen amigo y escribir un poema para el amigo resaltando esas cualidades. También terminar una historia familiar en el pueblo dándole un giro final distinto del que todos conocen, pero más interesante o insólito y describir el paso a paso de una faena de pesca con atarraya.

Esas tareas deben contar, sobre todo, con un ingrediente cultural ya que, como se ha resaltado, la cultura es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera. Es así como desde el aspecto cultural, la unidad didáctica habrá de contener y manejar ese ingrediente de cultura y simbología local que posibilita un acceso pleno, equitativo y equilibrado a los quehaceres en el aula de clase, tal como lo plantea Rodríguez (2021) en la tesis de la Educación Culturalmente Relevante (ECR). Y entonces, ¿Cuál es el valor agregado que aportan las TIC al aprendizaje? Conviene recordar que las TIC, como tales, no aportan gran cosa ni al proceso de enseñanza-aprendizaje ni en términos de calidad ni de eficiencia. Las TIC son medios y recursos que podemos utilizar en el proceso didáctico. De cómo las utilizemos, para qué y en qué contexto (Rodríguez, 2011) es lo que hace que tengan una incidencia u otra. Por lo tanto, no se trata de que el profesorado actúe con las mismas coordenadas que utilizaba en la enseñanza tradicional, ni siquiera adaptar lo que hacía a un nuevo entorno de aprendizaje mediado por las TIC.

Partiendo de lo antes expuesto es como, en esencia, esta investigación le apuesta a una pedagogía que reconozca la importancia de incluir los legados culturales del alumnado en todos los aspectos del aprendizaje y los procesos de enseñanza que tengan lugar en la Institución Educativa.

3.6.3.2 Diseño de la Unidad Didáctica

La unidad didáctica es, según Fernández José et. al. “una “hipótesis de trabajo” con la que se espera que, mediante una secuencia de actividades, se alcance un aprendizaje significativo de las habilidades, actitudes y conceptos que se consideran deseables para los alumnos...”(1999, P. 29). Inferimos de esta definición que al docente cabe buscar la forma para que los estudiantes alcancen un determinado conocimiento propuesto al comenzar el curso o durante el año académico, acerca de un tema específico. En el caso particular nuestro el tema es “descripción de la familia y sus componentes” y para tal fin, se acude al diseño de una unidad didáctica como estrategia para organizar, emplear y evaluar de forma más concreta, eficaz y organizada este o cualquier otro tema o temas que se conciban para compartir con los estudiantes en un determinado momento.

La realidad de la práctica educativa en las dos Instituciones que involucró la investigación se cimenta en las orientaciones curriculares procedentes del MEN y que están contextualizadas en los diseños curriculares que se han construido en cada una. Ambas, con elementos comunes en la concepción de la estructuración programática nocional-funcional-estructural de la lengua extranjera, pero con escaso desarrollo en lo semántico-comunicativo.

Lo expuesto arriba nos llevó a pensar un curso en términos de unidades de enseñanza, teniendo cada una su objetivo de aprendizaje definido en tanto que saber hacer implican

conocimientos lingüísticos. Seleccionamos entonces, (Courtyllon,2003) un tema en función del objetivo, y según una cierta progresión, una metodología de aprendizaje y una evaluación.

Por tanto, para el diseño de una unidad didáctica – como prueba piloto – enfocada en la comprensión lectora, se dirigió para tener en cuenta todos los aspectos de manera equilibrada y complementaria. Así, con el apoyo del celular, el WhatsApp e internet como herramientas TIC, se trabajaría la competencia comunicativa con el enfoque de diseño por tareas expuesto en líneas anteriores, el cual retoma elementos importantes del modelo propuesto por Estaire (2011). Y en lo cultural, darle relieve, en el diseño de la unidad didáctica al modelo Educación Culturalmente Relevante (E.C.R) de Rodríguez (2021) que posiciona y empodera “intelectual, social, emocional y políticamente a los estudiantes mediante el uso en la enseñanza de sus referentes culturales” (p.157)

Así, la programación y todas las actividades incluidas en la unidad didáctica se organizaron por tareas que requerían del uso de las TIC para su solución e implicaban el componente cultural de acño chocoano. Algunas de las lecturas proporcionadas a los estudiantes de manera escrita, fueron pensadas por chocoanos que se han ocupado de preservar la narrativa del Chocó y traducidas al inglés por las maestras del área.

Para el diseño de la unidad didáctica se tuvo presente que se alejara un tanto del desglose por contenidos lingüísticos, para posibilitar más bien el uso de estos en situaciones reales y cotidianas de comunicación cuyo foco seguía siendo la movilización de procesos de pensamiento necesarios para la comprensión de las lecturas en inglés y el uso de dispositivos y herramientas tecnológicas como el internet, la tableta y el celular como vehículos útiles para interactuar con los pares y docente durante el desarrollo de las tareas desde los distintos roles que estas les implicaban asumir.

A propósito de diseñar la unidad didáctica contextualizada en la cultura (Rodríguez, 2021), se tuvo apoyo en la historia titulada “*Two drops of joy*” (dos gotas de felicidad) del libro “*Teen’s voices through Reading and writing*” (Chaverra & Mosquera, 2021) de autores chocoanos y recreada en ambientes del Chocó (**Ver Anexos 7 y 8**).

Se tomó una sola lectura de las trece que contiene el libro (Ver anexo 12) en razón a que, de un lado, se contaba con un tiempo escaso para cubrir-en el trabajo de campo- dos o más lecturas con solo dos horas semanales de clase de inglés disponible (horas de 45 minutos) y, por otro lado, lo más importante era mostrar el cómo viabilizar el desarrollo de una unidad didáctica con clases centradas en el enfoque por tareas. Así que, implementamos una única unidad con una lectura desde la cual pudieran los estudiantes recibir no solo estimulación activa de la comunicación a través de la lectura y la escucha de esa anécdota junto a la comprensión del texto y la interacción oral desde su celular o la Tablet, sino también procesar las tareas acompañadas de los procedimientos didácticos del enfoque.

Además de abordar los contenidos socioculturales de fuerte arraigo local sin dejar de lado dilucidar los aspectos de estructuras gramaticales implícitas en el texto unido al desglose de conocimientos y temas conexos al asunto de la anécdota seleccionada. Así, con el apoyo de las TIC, dábamos paso a un claro distanciamiento entre el modelo tradicional de clases atomizadas en torno a las estructuras gramaticales por uno alejado de la simplicidad y el tedio de temas lingüísticos descontextualizados. Agotada esta unidad se pueden diseñar no solo una más sino tantas otras cuantas puedan cubrirse según los tiempos disponibles, pero dejando cada tema central desglosado a entera satisfacción de las necesidades y requerimientos de la clase.

Tabla 9. Unidad didáctica.

Nombre de la Unidad Didáctica	Descripción de la familia y sus relaciones.
Tema de la unidad	<i>Mi familia y sus miembros.</i>
Número de clases de la unidad	Cuatro (4) sesiones.

Nota. Elaboración propia

Capacidades que desarrollan los estudiantes con esta Unidad Didáctica.

Con la realización de esta unidad se espera que los alumnos desarrollen capacidad para comprender la información en la lectura titulada “*Two drops of joy*” en relación con la descripción de los miembros de la familia en la historia. Se propone:

- Dar información por el celular en relación con la descripción general de las personas de la historia en forma oral y escrita.
- Establecer una comparación entre los miembros de su propia familia con las personas descritas en la familia de la historia “*Two drops of joy*”, en forma oral y/o por escrito.
- Diferenciar los tipos de interpretación textual tanto a nivel literal como al nivel inferencial con el soporte del celular, la tableta, vía WhatsApp o e-mail.

Contenidos de la Unidad Didáctica.

- Lectura de la historia “*Two drops of joy*” del libro para discernir sobre lo actuado por cada persona de la familia que aparece allí.
- Escritura y grabación, usando el celular, respecto a la descripción de los personajes de la historia.
- Comparaciones y contrastes entre la familia de la historia y mi propia familia
- Niveles de interpretación del texto: escenificación de una historia similar o dentro de la línea de “Las dos gotas de felicidad”.

Sesiones en las que se Estructura la Unidad Didáctica.

Primera Sesión.

- Objetivo: Leer y generar varias preguntas sobre la lectura “*Two drops of joy*” con apoyo de las TIC en todos los casos.
- Tiempo estimado de la clase: La sesión toma 90 minutos.
- Tareas para realizar: En grupo de tres alumnos leen la historia, comentan sobre lo acontecido y analizan los hitos paso a paso. Luego cada uno toma su tableta o el celular y trata de hacer una pregunta para situar los acontecimientos, las personas, la relación familiar como: *Where did it happen? Which is that neighborhood? Who are the people? What happened at all?*
- Entonces, se juntan a acomodar los interrogantes en secuencias del *WH questions Where, When, Who, What, How*. Socializan hasta armonizar un único conjunto de interrogantes.
- Uno sólo del grupo y lo guardan en uno de los celulares o una sola Tablet. Proceden a culminar la tarea respondiendo a la siguiente evaluación, principalmente en inglés o también en español si se les dificultan algunas expresiones:
 - *What did we do in this session?* / ¿Qué hicimos en esta sesión?
 - *What did I like the most?* / ¿Qué fue lo que más me gustó?
 - *What or which aspects did I find difficult to manage?* / ¿Qué o cuáles aspectos hallé difíciles de manejar? (**Ver Tabla 11**).
 - *Did the cellphone and the Tablet fit in class anyhow?* / ¿Sirvió el celular o la tablet de alguna manera? (**Ver Tabla 11**).
- Homework to bring for next session: Pensar lo acontecido desde el punto de vista de cada una de las personas que involucra la historia y traer un mapa mental de las relaciones entre ellos usando tu celular o la tableta.

Segunda Sesión.

- Objetivo: Describir, en grupo, a los miembros de la familia de la historia “Two drops of joy” mediante el WhatsApp y/o el e-mail.
- Tiempo estimado de la clase: La sesión toma 90 minutos.
- Tareas para realizar: Reunirse en grupo de tres, preferiblemente con integrantes distintos a los que se hicieron en la primera sesión. Lee cada uno su mapa mental y dan paso a la puesta en común con la defensa de cada punto de vista. Nadie mencionará partes gramaticales salvo el caso que se vaya a esclarecer algún pasaje que reclame una consulta del diccionario de Google.
- Luego el grupo, de común acuerdo, armoniza la descripción, uno a uno, de las personas en la historia y al final presenta la familia completa. Las descripciones son breves y poco cargadas. Se conserva la memoria de la descripción más completa y precisa hecha por uno de los grupos con el mayor porcentaje de votos alcanzados.
- Entonces, al culminar se ocupan los minutos finales para la evaluación de la sesión. Entre ellos y, por pareja, intercambian pregunta y respuesta en inglés, así:
 - *What did we do in this class? (We did exercises on who, what, why) / ¿Qué hicimos en esta clase?*
 - *What kind of difficulty did you find? Say which one (Differentiating what and which) / ¿Consiguió algún tipo de dificultad? ¿Cuál?*
 - *Handling the phone and/or the Tablet gave you any benefit **Yes or not?** Which? (Of course, yes) / Disponer del celular y/o la Tablet le generó algún beneficio ¿Si, no? ¿Cuál?*
 - *What did you learn today? (To read and write questions and answers using WH and distinguish the members of the family) / ¿Qué aprendió?*

Tercera sesión

- Objetivo. Hacer un dibujo de todos los miembros de la familia de la historia y establecer comparación con los de mi familia.
- Tiempo estimado de la clase: La sesión toma 90 minutos
- Tareas para realizar: Se disponen los alumnos a inventar un dibujo. Cada uno hace el suyo y luego en un grupo de cuatro, escogen el de la mejor descripción. Luego socializa cada grupo ante el curso el dibujo escogido y ese se conserva en memoria.
- Después en forma individual, cada alumno establece la comparación y el contraste entre esa familia del dibujo ganador con la familia suya. Los estudiantes, entonces establecen analogías y diferencias entre las dos familias con base en
 - *How many people are there in your family?*
 - *How old are they? One by one.*
- Hecho lo anterior, cada uno guarda en el celular o en la tableta su trabajo. Es decir, que hay para la clase una persona encargada de reposar las memorias de tareas de las actividades, mientras que a cada alumno cabe guardar las suyas propias como material de ayuda si la necesita. El docente a continuación solicita la autoevaluación del día, así:

Let's summarize in English what we did today / Para la ocasión de hoy, sintetimos en inglés lo que se hizo.

 - *Mention difficulties you encountered along with the development of this class / Mencionen la dificultad o dificultades encontradas en el desarrollo de la sesión*
 - *Using the phone and the Tablet has been of great help for you. Explain / Utilizar el celular y la Tablet han sido de ayuda notable. Explique (Ver Tabla 11)*
 - *What can you say about the exchanges in groups and with the whole class by means of WhatsApp? Do they allow the attainment of objectives in this session?/ ¿Los*

intercambios vía WhatsApp en los grupos y con la clase en general facilitan el cumplimiento de objetivo en la sesión?

- *What did I learn in this session? (We learned to draw a family trip) / ¿Que aprendí en esta sesión?*
- *Homework for next session:* Cada alumno se fragua una historia corta similar y trata de montarla en inglés, procura compartirla en WhatsApp con los amigos del grupo último con quienes trabaja en la clase. Usar memes, dibujos y pocas palabras lo suficiente significativas que transmitan sentido y sentir de una historia.

Cuarta Sesión.

- *Objetivo.* Participar en la dramatización de la historia de las dos gotas de felicidad en inglés en forma breve y, a su vez puedo hablar de mi familia y las características de sus miembros principales.
- *Tiempo estimado de la clase:* La sesión toma 90 minutos.
- *Tareas para realizar* Se conforman dos grupos de siete estudiantes cada uno. Quedan dos alumnos seleccionados para grabar escenas. Revisan el contenido total de la historia “*Two drops of joy*”. Cada grupo acomoda su versión y da a cada participante un papel. Acondicionan un escenario apropiado para escenificar la dramatización.
- A renglón seguido montan la actuación en inglés, y los estudiantes encargados de la grabación recopilan evidencias por medio de dos Tablet para, desde allí, enviar vía WhatsApp a cada participante. Una vez se culmina la actuación, cada estudiante se despide explicando a la clase los datos esenciales de su familia. Para el efecto cada uno toma 3 minutos en despedirse.
- *Evaluación de la tarea Final:* Corre a cargo de los estudiantes. Cada grupo propone tres interrogantes de auto valoración de las tareas emprendidas en la sesión final.

3.6.4. Grupos Focales para la implementación de la Unidad Didáctica

Un Grupo Focal, según Bonilla Jiménez y Escobar (2017), se conforma con un conjunto de personas representativas, en calidad de informantes, organizadas alrededor de una temática propuesta por otra persona, en este caso el investigador, quien además de elegirlos de acuerdo con unos criterios específicos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado. La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información.

En la presente investigación se conformaron dos grupos focales: uno con los cinco alumnos de la Institución Doña Josefa y otro con los once estudiantes de la Institución Samurindó. La técnica permitió un análisis del proceso de interacción de los estudiantes participantes en cada sesión realizada y al mismo tiempo mostró su eficacia como guía en el proceso seguido porque permitió captar e interpretar las distintas tareas y su aplicación. La constante reflexión sobre su implementación condujo a una serie de consideraciones, ajustes y reformulaciones que se sintetiza en el siguiente cuadro:

Tabla 10. Grupo focal en desarrollo de la Unidad Didáctica.

Grupo de discusión o focal			
Sesión N°	1 y 2	Escuela	I.E. Doña Josefa
Fecha	Abril 26-2022		
Propósito:	Comentar la historia “Two drops of water”, discutir lo acontecido y analizar hitos con intercambio escrito entre parejas mediante celular y, por igual, evaluar los aprendizajes mediados por las TIC.		
Participantes	Alumnos del grado 11° de la I. E. Doña Josefa		
Herramienta de apoyo	Taller de desarrollo de sesiones o clases 1 y 2 de la Unidad Didáctica.		
Momentos del encuentro Sesión uno		Sesión Dos	

<p>Se inicia la acometida de la sesión uno de la unidad diseñada. La sesión se realiza en noventa minutos. Forman grupos de tres alumnos con su Tablet o celular a mano y asumen como primera tarea leer, comentar y analizar el paso a paso de la historia “Two drops of water”.</p> <p>Uno a uno, con Tablet o el celular a mano, consulta términos desconocidos con su diccionario de Google y formula una o dos preguntas para situar hechos, las personas, la relación familiar con: Where? Which? Who are the persons? What happened?</p> <p>Una tercera tarea consiste en acomodar los interrogantes en secuencias desde ¿Who? When? Where? Who? What? How?</p> <p>Socializan hasta alcanzar un único conjunto de interrogantes.</p> <p>Uno del grupo se encarga de guardar en su celular o en la Tablet el conjunto de las preguntas.</p> <p>Proceden a realizar un ejercicio de preguntar y responder los interrogantes en forma recíproca.</p> <p>Recrear los hechos desde la óptica de cada alumno(a) asumiéndose como una persona de la historia y traer un mapa mental de las relaciones entre ellos usando tu celular o la tableta.</p> <p>Culmina la sesión uno la tarea de responder mediante mensajes de texto las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos en esta sesión? ¿qué me gustó de la clase? ¿Qué o cuáles aspectos hallé difícil de manejar? ¿Sirvió el celular o la Tablet de alguna manera?</p>	<p>Se continúa con la sesión dos con otro taller que toma 90 minutos como la anterior y se realizan las tareas que a continuación se explican:</p> <p>La introducción va con el llamado a uno o dos alumnos para que hagan un resumen de la sesión uno, luego en grupo de tres, distintos a los grupos conformados en la sesión anterior, leen cada uno su mapa mental y dan paso a la puesta en común con la defensa de cada punto de vista.</p> <p>Luego el grupo, de común acuerdo, armoniza la descripción de las personas en la historia y al final presentan la familia completa.</p> <p>Se procede a votar en secreto vía grupo WhatsApp por la descripción más completa y precisa hecha por uno de los grupos del curso y se conserva la memoria del trabajo con el mayor porcentaje de votos alcanzados.</p> <p>Inicia enseguida una ronda de preguntas sobre la historia con las palabras Who, What, Where, When, How y se incluye Why.</p> <p>Para culminar se ocupan los minutos finales en la evaluación de la sesión con los interrogantes siguientes: ¿Qué se trabajó en esta clase? ¿Disponer del celular y/o la tableta le generó algún beneficio? ¿Qué aprendió hoy?</p>
---	--

Nota. Elaboración propia.

3.6.5 Valoración respecto a la implementación de la Unidad Didáctica

La valoración sobre la implementación de la prueba piloto de la unidad didáctica llevada a cabo en los grupos conformados por los alumnos participantes tanto de la Institución Samurindó como de la I.E. Doña Josefa se ofrece a continuación. Para la confidencialidad de los nombres de los estudiantes se usaron las convenciones de estudiante N°1 (16 años) y estudiante N°2 (15 años) como referentes de lo desarrollado en los encuentros (**Ver Tabla 11**). En primer lugar, sintetizamos en el siguiente cuadro los asuntos esenciales manifestados por ellos en la entrevista.

Reacciones tras la implementación y desarrollo de la Unidad Didáctica

Tabla 11. Entrevista semiestructurada sobre implementación de la Unidad Didáctica

Entrevista	Estudiantes
Sesión 1 y 2	Propósito: Determinar el paso a paso y el progreso con la implementación de la Unidad Didáctica (UD) para allegar información respecto a la aplicación de las TIC y las estrategias didácticas utilizadas
Nombre del estudiante	Lorena Palacios y Diego Pinilla
Edad	Dieciséis años y Quince años
Grado	Once (11°)
Escuela	Doña Josefa
Preguntas orientadoras para la conversación	
<p>Convenciones: Investigadora, estudiantes N°1, estudiante N°2.</p> <p>Investigadora: ¿Puedes describir tu experiencia de aprendizaje considerando si has mejorado en tu comprensión lectora o no?</p> <p>Estudiantes N°1: Ahora veo claro que el asunto no es leer por leer, sino concentrarme más en sacar el sentido total. Ahhh, ya interpreto mejor lo que leo en inglés.</p> <p>Estudiantes N°2: Pues yo en este momento creo que comprendo más esa lectura a pesar del poquito tiempo que duraron estas clases así.</p> <p>Investigadora: ¿Y tu uso del internet y de la Tic?</p> <p>Estudiantes N°1: Mi mayor problema es que me quedo sin internet rápido por la falta de plata para recargar datos, pero saco gran provecho el ratico que lo tengo.</p> <p>Estudiantes N°2: En el uso de la tecnología ando bien...yo tengo internet por eso las tareas las hago sin mayor dificultad.</p>	

Investigadora: ¿Te sientes cómodo y/o contento tomando tus clases de lectura vía internet y a través del celular?

Estudiantes N°2: Es muy bueno tener las clases por el celular o por su Tablet ya que uno tiene libertad para hacer los trabajos según el tiempo de uno. Por ejemplo, en la lectura de la historia, uno logra fácil intercambiar con las demás impresiones, comparaciones, significados.

Estudiantes N°1: Lo mejor tener clases presenciales pero las virtuales también son buenas, sobre todo porque no salimos a las calles, pero no me gustaría cambiar las clases presenciales por las virtuales.

Investigadora: ¿Qué piensas de tu preparación lectora en inglés, crees que te ofrecerá beneficios alguna vez?

Estudiantes N°2: Pienso que leer en inglés es muy beneficioso porque es una lengua que la hablan millones de personas en el mundo y si yo aprendo a leer en inglés tendría muchas ventajas.

Estudiantes N°1: Creo que a mi preparación en el inglés aún le falta. Pero son muchas razones para estudiar inglés; así que lo estudio con la confianza de aprenderlo algún día. por lo pronto en una lectura me defiendo.

Investigadora: ¿Consideras que tu lectura ha mejorado desde la escuela primaria? ¿Qué habilidades encuentras mejoradas? ¿Cuál crees que sea la razón?

Estudiantes N°2: Por lo pronto en una lectura en inglés, desde que sea corta como la que hemos analizado, me defiendo. Mejoré porque voy más allá de la lectura simple. Yo ahora sé inferir y aprendí de la lectura crítica y apreciativa. La razón creo que sea por lo que refieren temas del Chocó.

Estudiantes N°1: Mi lectura ha mejorado porque yo ya entiendo bastante y puedo comprender lo que dicen. Todo es debido a que la profesora de inglés nos trae lecturas del Chocó en inglés para que practiquemos y aprendamos vocabulario y oraciones y nos ayuda mucho el celular y las TIC.

Investigadora: El aspecto más favorable que has encontrado en esta clase: ¿Las temáticas en inglés? ¿Tu compromiso con la lectura en inglés? ¿El uso del celular e internet?

Estudiantes N°2: Todo, todo. Esa combinación la siento buena, buena.

Estudiantes N°1: De mi parte traté de sacar el mayor provecho de las clases, e incluso me preocupé por las actividades ya que resultaban atractivas y motivantes con el celular y el WhatsApp.

<p>Investigadora: ¿Qué dificultades experimentas con las clases de inglés por internet? ¿Cómo te la juegas?</p> <p>Estudiantes N°2: Esos sonidos que son distintos de nuestra lengua, pero que ya poco a poco aprendemos y gracias al diccionario virtual uno logra intentar pronunciar.</p> <p>Estudiantes N°1: Las dificultades que he tenido son cuando no tengo datos o cuando se me daña el celular y me toca trabajar con un compañero de clase.</p>
--

Nota. Elaboración propia

3.6.6 Observaciones Participantes de las Clases en las que se Aplicó la Unidad Didáctica

Tabla 12. Observación Participante a una de las clases en la que se aplicó la unidad didáctica en la I.E. Doña Josefa.

Protocolo Observación Participante		Registro N°
Escuela: I.E. Doña Josefa	Fecha: 26-III-2022	Tiempo (inicio-fin de la observación): 8 am- 10 am.
Sujeto (s) observado (s) Hasney del C. Asprilla R.	Espacio (s) observados (s) Salón y centro cómputo.	Momento observado: (clase de inglés) Desde los preliminares hasta fin de la sesión primera.
Momentos de la sesión	Notas descriptivas: Descripción empírica de lo observado (vivido) / Registro detallado	Notas analíticas: Análisis, reflexiones, preguntas... que emergen a partir de lo observado
Introducción de la sesión	<p>En la primera sesión inicia la clase en punto a las 8 am. Noto a los alumnos inquietos, quizá porque apenas están al término de la clase anterior de Religión. Saluda la profesor Hasney.</p> <p>“Good morning, everyone” y entonces repiten los jóvenes en coro la misma fórmula. Los invita luego a tomar uno a uno el celular y/o la</p>	<p>Observé que los estudiantes se sentían a gusto al trabajar con la ayuda de su equipo y la interacción con los compañeros de grupo, los motivaba. Actuaban con total libertad, pero animados por la necesidad de cumplir la tarea de todos y las consiguientes responsabilidades individuales que se imponían entre ellos.</p>

<p>Desarrollo y discusión de tema + Práctica guiada</p> <p>Practica independiente</p> <p>Culminación</p>	<p>Tablet para socializar los objetivos y contenidos de la unidad didáctica que inician desde hoy. Todos tienen los datos en su aparato, pues con anterioridad se les había enviado. Ellos dicen que les gusta la idea de poder realizar los trabajos acompañados de los elementos tecnológicos y recalcan que ellos pueden manejarlos con prudencia y con utilidad. Sobre las tareas que deberán realizar con esa ayuda, aducen que serán bienvenidas.</p> <p>Fueron 20 minutos iniciales de aprestamiento, de mirada a la programación y se disponen a entrar en materia. En general el tema a tratar titula Mi Familia y sus miembros. Y se asume como material de apoyo didáctico el libro teen´s voices through Reading and writing.</p> <p>Luego, en grupo de tres alumnos les solicita la Prof. leer la historia “Two drops of joy” literalmente, comentar lo acontecido y analizar hitos y el paso a paso. Son 3 tareas para asumirlas una a una por 5 minutos y terminan con 4 preguntas del grupo con el empleo de las WH questions (who, what, where, why, how).</p> <p>Transcurren 25 minutos y una sola intervención de la profesora con las WH. En cada grupo arman sus preguntas y armonizan un único conjunto de interrogantes. Uno solo del grupo guarda en su celular o su Tablet la información acopiada. En 30 minutos proceden a culminar la tarea respondiendo a la evaluación de lo hecho en el día con</p>	<p>Tener en sus aparatos el material de apoyo que era la lectura del momento, les otorgaba confianza, aunque poco entendieran algunos pasajes de la historia.</p> <p>Claro que se sentían a gusto e identificados con el tema contextualizado en Quibdó. A partir del momento de la explicación sobre las WH questions, se apoyan mutuamente para buscar vocablos en el diccionario virtual, para armonizar preguntas y posibles respuestas. Sin duda, se trató de una dinámica agradable, sobre todo por el afán demostrado en lo individual y en lo grupal.</p> <p>Finalmente, como observadora puedo decir que los estudiantes, a pesar de las dificultades que presenta la comunidad de Doña Josefa con el Internet, se acomodan con sus aparatos y se sintieron bien al realizar la actividad y les gustó mucho.</p>
--	--	---

	intervenciones leídas en inglés de todos y cada uno.	
Aportes al objetivo general	Cumplida la revisión documental se hacía necesario idear la manera de armonizar los hallazgos con una propuesta que ofreciera vías de conducciones válidas y novedosas, tal como la unidad didáctica diseñada, para un trabajo curricular que posibilitó la conjunción de las TIC, la lectura en inglés y un aterrizaje contextualizado de un programa de inglés.	
Aportes a los objetivos específicos	Las experiencias de aprendizaje de los alumnos, puesta en práctica desde la lectura en inglés con el uso de las Tic, en desarrollo de la Unidad Didáctica expuesta aquí evidenció la ruta seguida conforme al segundo objetivo en particular.	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13. Observación Participante a otra de las clases en la que se aplicó la Unidad Didáctica en la I.E. Samurindó.

Protocolo Observación Participante		Registro N°
Escuela: I. E. Samurindó	Fecha: 18-III-2022	Tiempo (inicio-fin de la observación): 8 am- 10 am.
Sujeto (s) observado (s) Feliciano Ramírez Palacios.	Espacio (s) observado(s) Salón y centro cómputo.	Momento observado: (clase de inglés) Desde los preliminares hasta fin de la sesión primera.
Momentos de la sesión	Notas descriptivas: Descripción empírica de lo observado (vivido) / Registro detallado	Notas analíticas: Análisis, reflexiones, preguntas... que emergen a partir de lo observado
Introducción de la sesión	<p>La maestra inicia la sesión con el saludo matutino: “Hello, how are you today” y al unísono responden los estudiantes: “well, teacher”. Se percibe buena disposición para iniciar las actividades.</p> <p>Luego se solicita a los alumnos leer y comentar los objetivos del día desde la información que comparten todos en sus celulares y tabletas ya que les fue dada a conocer con anterioridad y, por tanto, poseen</p>	<p>Partiendo de mi observación puedo opinar que la profesora Feliciano realizó un gran trabajo con los estudiantes en la sesión ya que se les veía trabajar a gusto con el celular o la tableta y en constante intercambio con los discípulos. Tanto con los de sus grupos inmediatos como con todos los demás a la hora de socializar y responder preguntas. La libertad controlada de que disponían los animaba más</p>

<p>Desarrollo y discusión de tema + Práctica guiada</p> <p>Práctica independiente</p> <p>Culminación</p>	<p>también el contenido de la anécdota “Two drops of joy” allí mismo en el aparato.</p> <p>Ellos se dedican entonces con entusiasmo a enunciar cada objetivo y a opinar sobre ellos para lo cual se toman como siete minutos. Todos atentos a sus aparatos y concentrados en leer la historia que se traen para el día presente. Muestran satisfacción de trabajar con los elementos tecnológicos y parecen manejarlos bien.</p> <p>La primera tarea consiste en presentar lo acontecido en la historia en forma plana tal cual en sus rasgos generales. Cada uno aporta su explicación y, transcurridos 30 minutos, surgen preguntas como quién, dónde, cuándo. Entra la profesora, entonces a brindar una breve exposición de las WH questions y los correspondientes modos de responder en inglés.</p> <p>Enseguida la profesora forma grupos de tres alumnos y les solicita formular cinco interrogantes usando los vocablos what, who, when, where, why y además how todas de WH questions, pero se incluye how.</p> <p>Después de 20 minutos tienen listas sus preguntas los alumnos. En cada grupo discuten y seleccionan las preguntas en consenso un único conjunto de interrogantes. Un solo estudiante del grupo guarda la información. Disponen un solo celular o una su Tablet para guardar la información originada. Los restantes cuarenta minutos de esta sesión se dedican a responder en</p>	<p>urgidos por dar cumplimiento a cada encargo que se les entregaba, pero que también ellos se imponían dentro de sus grupos.</p> <p>El hecho de ser los textos en inglés y sobre asuntos locales constituyó también el material de apoyo más apropiado para la lectura del momento, lo cual les daba confianza, pues así poco entendieran uno u otro párrafo de la anécdota, sí interpretaban el sentido total.</p> <p>Ni la menor duda cabía de cuan a gusto estaban con el tema contextualizado en Quibdó. En cuanto al componente lingüístico, el momento de la explicación sobre las WH questions, apoyó la consulta de palabras para acoplar vocablos con las preguntas y respuestas que requerían. Sin duda, se trató de una dinámica agradable, sobre todo por el afán demostrado en lo individual y en lo grupal.</p> <p>Como observadora se evidenció que la comunidad de Samurindó adolece las fallas del Internet, no obstante, los estudiantes se la juegan con sus aparatos y se manifestaban contentos, aunque no tan satisfechos, al realizar los trabajos que, por cierto, mucho les gustaba.</p>
--	--	--

	careo de grupo a grupo. Ya para finalizar evalúan leyendo lo hecho en el día en inglés al ritmo de cada estudiante.	
Aportes al objetivo general	La unidad didáctica diseñada y desarrollada en forma parcial en esta muestra, demostró la clara posibilidad de un trabajo curricular que conjuga, sin mayor dificultad, las TIC, la lectura en inglés con temas del contexto local en un programa de fortalecimiento lector en inglés.	
Aportes a los objetivos específicos	Las experiencias de aprendizaje de los alumnos, puesta en práctica desde la lectura en inglés con el uso de las Tic, en desarrollo de la Unidad Didáctica expuesta aquí evidenció la ruta seguida conforme al segundo objetivo particular.	

Nota. Elaboración propia.

4. Hallazgos en general

La presente investigación orbitó en torno al interrogante que le dio origen y sustento: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hincastro (sede Doña Josefa) a través de herramientas TIC como el celular y el whatsapp? En procura de responder a esta pregunta se consideraron cuatro elementos esenciales que se correspondieron tanto con los objetivos específicos como con el objetivo general de este estudio, así:

En primer lugar, se llevó a cabo la indagación del corpus documental de las dos Instituciones. En segundo lugar, el acopio de la literatura referente a la utilidad del uso de las TIC en la educación, asociado a las indagaciones realizadas a los estudiantes sobre sus inclinaciones y preferencias referente a la inclusión de las TIC como mediación didáctica en su proceso de aprendizaje lector. En tercer lugar, se retomó a Solé (1992) con los enfoques y estrategias para el diseño de unidades didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. En último lugar, se acogió el enfoque del aprendizaje basado en tareas desde los presupuestos de Nunan (2004) y Estaire (2009) para fundamentar las alternativas pedagógicas aquí propuestas para contribuir al fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de grado 11°, que están en proceso de adquisición del inglés como segundo idioma.

De conformidad con lo expuesto y grosso modo, las reflexiones que permitió construir el recorrido investigativo transitado son las siguientes:

- Para dar respuesta al primer objetivo específico se hizo el levantamiento del corpus documental apoyado en fichas de tematización (Castañeda y otros, 2012). La lectura de los documentos institucionales de cada Institución mostró la débil conexión existente

entre los currículos vigentes (formales-prescritos) y el currículo real-cotidiano aplicado en el proceso enseñanza-aprendizaje en ambas. Así quedó claro que, desde la revisión documental, la competencia y la comprensión lectora se esbozan en forma generalizada en los planes de estudio, pero la evidencia en las prácticas en clases es inconcreta.

- Las mallas curriculares posibilitan trabajar la comprensión lectora en inglés, aunque sólo al nivel literal; la lectura inferencial y la crítica resultan insatisfactorias en la praxis, por lo que se propone que en ambas Instituciones se emprendan reestructuraciones curriculares que, al materializarse en las unidades didácticas correspondientes, enfatizen en los distintos niveles del proceso lector (literal, inferencial, crítico intertextual) de una forma equilibrada y pertinente.
- En lo relativo al uso de las TIC, según los documentos institucionales, su aparición se registra esporádica y difusa más que todo en razón a la virtualidad escolar obligada por la crisis del covid-19. Los retos que quedan al respecto para ambas Instituciones son enormes, tanto desde el punto de vista de las condiciones dignas de acceso a las herramientas tecnológicas como desde la apropiación de su uso para promover prácticas de enseñanza de la lengua extranjera innovadoras y que respondan a los desafíos de comunicación de la sociedad actual.
- En función del segundo objetivo investigativo, se aplicaron técnicas de corte cualitativo que posibilitaron el acercamiento a las experiencias de aprendizaje de los alumnos y, conforme a las prácticas instruidas por las maestras de inglés, se aplicaron cuestionarios a los estudiantes y entrevistas semiestructuradas a las docentes. Se evidenció un alto grado de interés por parte de estos sujetos participantes de involucrarse en los procesos de aprendizaje mediados por las TIC. En las tareas planteadas para cada situación

comunicativa manifestaban ganas y entusiasmo por aprender a leer en inglés y superar, con el apoyo de las herramientas tecnológicas, sus dificultades de comprensión.

- Las docentes de inglés, en las entrevistas, confirmaron su interés y la necesidad de incluir las TIC como mediaciones didácticas en sus prácticas de enseñanza, estas podrían ser un canal de apoyo para el desarrollo curricular y la puesta en marcha de alternativas pedagógicas y didácticas que propicien escenarios de aprendizaje para el afianzamiento de la lectura y demás competencias comunicativas en el segundo idioma. Por tanto, la inclusión en el desarrollo de las clases de dispositivos y herramientas como el teléfono, la tableta, los computadores, el internet, el e-mail, el WhatsApp, los diccionarios virtuales, las lecturas virtuales y la búsqueda de información vía wifi constituyen vías potentes para el diseño y la aplicación de unidades didácticas que faciliten, desde el enfoque por tareas, la comprensión lectora en inglés con y desde la cultura y la simbología local.
- Siguiendo el cumplimiento del tercer objetivo de este estudio, el diseño de una unidad didáctica que respondiera a las necesidades de cada institución y que articulara los referentes conceptuales que sirvieron de lente para esta investigación, posibilitó mostrar la pertinencia de utilizar internet, WhatsApp y celular como herramientas TIC en la configuración de escenarios de aprendizaje distintos para realizar elecciones adecuadas de materiales según objetivos, prioridades y necesidades.
- Las técnicas del grupo focal, de las entrevistas semiestructuradas a estudiantes y a las docentes y por último, la de observación participante, se centraron en redefinir el papel de las docentes de lengua extranjera en dichos escenarios mediados por las TIC, enfatizando en su lugar como productores de saber, de material didáctico y poseedores del saber

pedagógico y didáctico necesario para promover los procesos de aprendizaje de un segundo idioma.

En todo caso, el uso de las TIC representó un desafío como herramienta de apoyo para impulsar las tareas y actividades en general. A través del uso del internet, el WhatsApp y el celular en las clases los estudiantes no solo se motivaron más por participar de las tareas planteadas en la unidad didáctica, sino que durante el proceso fueron mostrando mayor interés por aprender una segunda lengua y fortalecer su comprensión lectora en ésta. Se les facilitó la búsqueda de vocabulario y de significados de palabras desconocidas y, a su vez, utilizaron estas herramientas como material de apoyo didáctico para responder a sus intereses y necesidades durante el proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido, incorporar al currículo y a las prácticas de enseñanza del inglés los legados de la cultura a través de textos, lecturas, cuentos y anécdotas de la tradición oral y escrita del Chocó diverso, fue todo un acierto pues no sólo motivó a los estudiantes a comprender en forma práctica la lectura en un segundo idioma y con un sentido real para ellos, sino que los situó en una línea formativa de sensibilización y apropiación de sus tradiciones a partir de la formación de su identidad cultural y el sentido de pertenencia a su comunidad.

Justamente de esto se trató, siguiendo a Sacristán (2003), asumir el inglés en el currículo como un bien cultural, pues esta investigación permitió evidenciar que en la organización curricular resulta necesario incluir trabajos y tareas que lleven a los estudiantes a tener un contacto real con su contexto local, esto es, con su entorno familiar, su casa, el vecindario, la labor agrícola o minera de su comunidad, los clubes y juntas comunales, el paseo por el río, entre otras tradiciones de su cultura.

Un hallazgo importante fue detectar que el trabajo de los alumnos mediante el enfoque por tareas (Task-based learning) conforme lo plantean Richards y Rogers (2001), Ellis (2003), Nunan (2004) y Estaire (2009), entre otros, mejoró el desempeño individual y colectivo de ellos, en las clases puesto que comprometió el interés de todos para sacar adelante tanto las tareas individuales como los trabajos grupales.

El celular, las tablets y WhatsApp, herramientas y dispositivos tecnológicos que podían utilizar, sumado al entusiasmo por los contenidos de las lecturas con el sabor local, más la celeridad para dar cumplimiento a los distintos trabajos asignados, imprimieron al proceso del desarrollo de la unidad didáctica una dinámica que ahuyentaba el desinterés, la pereza o el aburrimiento, pues todos los estudiantes mostraban total disposición, motivación y compromiso en lo que hacían.

En conclusión, con la implementación de la unidad didáctica se hizo evidente que el uso de las TIC y de material didáctico (textos en inglés) adaptado y contextualizado al entorno local y cultural, tiene un impacto positivo en la programación curricular, en el diseño de estrategias didácticas, en la organización de contenidos y en las formas de evaluación que se trazan en los procesos de enseñanza de un segundo idioma pues posibilitan que el aprendizaje que construyen los estudiantes sea más fluido, activo, significativo y, sobre todo, contextualizado. Es posible decir que derivado del logro de los objetivos específicos, hay una confluencia satisfactoria con el cumplimiento del objetivo general de esta acometida investigativa, las reflexiones a las que éstos dieron lugar posibilitaron, en últimas, responder a la pregunta de investigación que orientó este estudio; esta correspondencia puede observarse en la siguiente tabla (**Ver apartado 4 de la Tabla 14, ideas 1, 4,5**):

Tabla 14. Convergencia alrededor del cumplimiento de la pregunta y los objetivos de investigación.

¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) a través de herramientas TIC como el celular y el whatsapp?				
Objetivos	Estado de cumplimiento	Observaciones metodológicas: técnicas aplicadas	Lentes conceptuales para análisis	Proyecciones de análisis
Identificar literatura acerca de la didáctica de la lectura en inglés así como los procesos para la promoción de ésta que se llevan a cabo en ambas instituciones, a partir de revisiones a documentos académicos, institucionales e indagaciones en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de maestras y estudiantes.	Completo.	<p>Revisión documental.</p> <p>Literatura acerca de la didáctica de la lectura en inglés</p> <p>Documentos institucionales</p>	<p>Enseñanza del inglés</p> <p>Didáctica de la lectura en inglés</p> <p>Enfoques de lectura (Extensiva e Intensiva)</p> <p>TIC: Mediaciones didácticas.</p>	<p>Apartado 1: Formas de enseñar y aprender la lectura en inglés que se habilitan a partir del uso de las TIC</p> <p>¿Qué se encontró en la revisión del corpus documental? solo se encontraron los planes de estudio de ambas instituciones y, por igual, dos proyectos escritos, pero aún carentes de la debida implementación práctica.</p> <p>¿Los hallazgos al respecto, qué reflexiones y análisis sugieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Idea 1: En los documentos existentes se ve una débil cohesión entre los currículos vigentes (formales) y el currículo real aplicado en el proceso enseñanza y aprendizaje en las dos instituciones. ● Idea 2: Competencia y comprensión lectora se esbozan en términos generales en los planes de estudio, pero poco se evidencia en las unidades de contenidos ● Idea 3. Las mallas curriculares si posibilitan trabajar la comprensión lectora en inglés, pero al nivel literal de textos. La lectura inferencial y la crítica en inglés resultan insatisfactorias. ● Idea 4: El uso de las TIC, recién apareció para responder a la virtualidad escolar obligada por la crisis del covid-19.
		<p>Observaciones participantes.</p> <p>Revisión documental.</p> <p>Entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Estrategias de comprensión lectora en inglés.</p> <p>Prácticas de enseñanza del inglés.</p>	<p>Apartado 2: Procesos que se llevan a cabo para promover la comprensión lectora en inglés en ambas Instituciones</p> <p>¿Qué se encontró en los documentos institucionales (PEI, mallas curriculares, planeadores, proyectos institucionales, diarios de campo)? ¿Qué se encontró en las experiencias de aprendizaje de los alumnos?</p>

		Grupos focales.		<p>¿Qué se encontró en las prácticas de enseñanza de las maestras de inglés? ¿Los hallazgos al respecto qué reflexiones y análisis sugieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Idea 1: se evidencia en la aplicación del cuestionario que los estudiantes tienen un alto grado de interés de involucrarse en los procesos de aprendizaje mediado por el uso de las Tic. ● Idea 2: Pudimos inferir tanto por documentos como por lo observado que hay fuerte ausencia de provisión de las tecnologías educativas en ambas instituciones con servicio de redes y wifi. ● Se infiere que las Tic podrían hacer de canal de apoyo para el desarrollo curricular, y medio para tener acceso a la clase vía internet. ● Idea 3. La inclusión, en el desarrollo de las clases, el uso del teléfono, tableta, computadores, internet, e-mail, WhatsApp, diccionarios virtuales, lecturas virtuales y la búsqueda de información les facilitó la comprensión de las lecturas en el idioma extranjero con y desde la cultura y la simbología local trabajado todo dentro de un enfoque por tareas. ● Idea 4: Una de las reflexiones para el ministerio de educación es que para evaluar se tenga en cuenta que no todas las instituciones tienen los mismos recursos para el desarrollo de actividades en el aula, y esto va en desmotivación y desmedro en las condiciones para que los estudiantes se interesen por aprender una segunda lengua (inglés). ● Idea 5. No se tiene en cuenta el contexto de las diferentes instituciones y la cultura local, su folclore, raza, diferencias económicas etc.
Implementar una Unidad Didáctica que promueva prácticas de lectura en	Completo	Grupos Focales	<p>Didáctica de la lectura en inglés</p> <p>Unidades Didácticas para la enseñanza del inglés</p>	Los análisis temáticos de la información generada en los grupos focales permitió reconocer el impacto positivo y las ventajas que tiene el diseño y la implementación de Unidades Didácticas en la enseñanza de la lectura en inglés. Así como las ventajas y

<p>inglés en ambientes de aprendizaje virtual mediados por el celular, el whatsapp y textos autóctonos que favorezcan el cultivo de las expresiones culturales locales.</p>			<p>Diseño de ambientes de aprendizaje virtual mediados por las TIC</p>	<p>bondades del uso de herramientas tecnológicas en las clases de inglés para favorecer la comprensión lectora</p> <p>Es fundamental que en las situaciones comunicativas en inglés se promueva la apropiación de la cultura local choacoana a partir de la interiorización de hábitos lectores que retomen textos de las tradiciones y costumbres de la región.</p>
<p>Proponer a las dos instituciones educativas alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés que incluyan las TIC y le apunten, desde la organización curricular, a la conservación de la identidad cultural de las comunidades choacoanas</p>	<p>En progreso</p>	<p>Observaciones participantes.</p> <p>Revisión documental.</p> <p>Entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Didáctica de la lectura en inglés.</p> <p>TIC: Mediaciones didácticas.</p> <p>Currículo.</p> <p>Educación propia.</p> <p>Identidad cultural.</p> <p>El inglés como construcción cultural.</p>	<p>Apartado 3: Alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés</p> <p>¿Cuál es el lugar de las TIC en estas alternativas pedagógicas?</p> <p>¿Qué reflexiones y análisis sugirieron los hallazgos para pensar la didáctica del inglés desde la inclusión de las TIC en ambas Instituciones?</p> <p>¿Qué precisiones y reflexiones les permiten construir los hallazgos respecto a la organización curricular, necesarios para tener en cuenta en las alternativas pedagógicas para la didáctica de la lectura en inglés que ofrece este estudio?</p> <p>¿De qué manera la conservación de la identidad cultural de las comunidades choacoanas se constituye en uno de los pilares que se sostiene en dichas alternativas pedagógicas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Idea 1: El uso de las TIC representó un desafío como herramientas de apoyo para los estudiantes motivarse en aprender una segunda lengua. ● Idea 2: A través del uso de las TIC en las clases los estudiantes pudieron fortalecer su comprensión lectora en inglés ya que se les facilitó la búsqueda de vocabulario y significados de palabras desconocidas. ● Idea 3: La incorporación a nuestras prácticas de aula de contenidos de nuestra cultura con los cuentos y anécdotas del Chocó diverso, facilitó a los estudiantes comprender en forma práctica y fácil, las lecturas.

				<ul style="list-style-type: none"> ● Idea 4: Consideramos que en la organización curricular deben incluirse trabajos y tareas que lleven un contacto real con el medio (lo de la casa, el vecindario, la labor agrícola o minera, los clubes y juntas comunales, el paseo por el río, etc.) ● Idea 5: Aprender inglés desde textos con ingredientes de la cultura propia demostró que crea interés y motivación y a pesar de que se trabaja con textos no auténticos se aprende a leer críticamente.
<p>General: Analizar de qué manera el uso de herramientas TIC, como el celular y el whatsapp, contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del grado 11° de las Instituciones Educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) con el fin de aportar reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza de la lectura en esta lengua extranjera.</p>		<p>Todas las técnicas aplicadas para los objetivos específicos.</p>		<p>Apartado 4: Modos en que los usos de las TIC contribuyen al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de inglés de los estudiantes del grado 11° de las instituciones educativas Samurindó y Antonio Abad Hinestroza (sede Doña Josefa) Reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza del inglés. ¿Cuáles son esos modos en el uso de las TIC que contribuyen al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en inglés? ¿Cuáles son las reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza del inglés que propone este estudio a partir de los análisis construidos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Idea 1: La utilización de las TIC configura un "nuevo modo de aprendizaje" en la medida que posibilita un diseño educativo distinto al tradicional tal como el diseño con enfoque de aprendizaje basado en tareas. ● Idea 2: Las potencialidades de las herramientas TIC permiten la participación del estudiante en la construcción de su conocimiento, lo cual impone modificar el clásico enfoque de enseñanza centrado en el que enseña por uno centrado en el que aprende. ● Idea 3: La formación a través de las TIC demanda una organización de contenidos, de actividades de interacción y comunicación que preste máxima atención al diseño de ambientes educativos que

				<p>promuevan nuevas formas de aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Idea 4: A partir del uso de la TIC, unido a un enfoque de trabajo por tareas con contenidos locales centrado en el interés de los estudiantes, se facilita mucho el aprendizaje del idioma extranjero. Por tanto, se debe realizar la práctica comunicativa desde el aprender a aprender por sí mismos con la guía del docente. Contenidos temáticos tanto lingüísticos como de la cotidianidad del contexto mediado con manejo de las TIC, son los ingredientes que proponemos para la enseñanza de inglés motivadora. <p>Se propone entonces, un modelo pedagógico con un enfoque de aprendizaje constructivista orientado al desarrollo de competencia comunicativa más que gramatical y en una concepción de enseñanza-aprendizaje basado en tareas mediadas por las TIC más el componente cultural de acño local.</p>
--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

5. Reflexiones Finales

De la revisión documental, como paso inicial, se detectó que existe una débil cohesión entre los currículos vigentes (formales) y el currículo real aplicado en el proceso enseñanza y aprendizaje en las dos instituciones del estudio. Y en lo referente al uso de las TIC, tan sólo la presencia de la virtualidad escolar obligada por la crisis de la pandemia provocó que se implementara el uso de la tecnología y, a su vez, posibilitó ocuparlas como apoyo didáctico para el desarrollo curricular.

Aunque ha sido poco lo logrado, al menos ha venido a ofrecer un impulso a la conjugación de TIC y aprehensión lectora que reclaman una contextualización de todos los programas de estudio en ambas instituciones, especialmente en el currículo de lenguas extranjeras con mayor inclusión de la lectura y el uso reforzado de las TIC.

Respecto a las dinámicas familiares o de acompañamiento, se aclara que los jóvenes generalmente se quedan solos en las casas, pues los mayores salen a buscar el sustento diario desde la mañana hasta la tarde cuando regresan de la labor. Aun así, sin la valiosa asistencia de los acudientes, bien podrían orientarse esfuerzos para hacer propicios estos momentos de aprovechar y favorecer la lectura tanto en el idioma materno como en el idioma extranjero, de manera que los estudiantes puedan consolidar su hábito lector.

Hay cosas por hacer a este respecto que se plantean a modo de retos para vincular los espacios y tiempos que pasan los alumnos en casa con el afianzamiento de los procesos lectores. De donde resulta válido involucrar a los jóvenes en un redescubrimiento y análisis de los pormenores de la cultura local (Bejarano, 2022), como tareas para allegar y reforzar los

conocimientos sobre historia, vida, costumbres, gastronomía, situación y orientación geográfica de sus comunidades chocoanas traducidas o realizadas en el idioma extranjero.

En relación con las contextualizaciones curriculares, urge – en ambas Instituciones – atender la problemática de los currículos que funcionan a modo de banco de contenidos, en la mayoría de los casos descontextualizados, y resignificar el rol de los maestros de lenguas extranjeras como islas reproductoras de contenidos. De tal modo que estos puedan asumirse como sujetos productores de saber, con autonomía profesional para participar en los debates académicos del área y tomar decisiones colectivas frente a las necesidades de reestructuración, flexibilización, actualización y contextualización curricular y a las necesidades de una didáctica del inglés que le apueste a su apropiación como bien cultural en la comunidad educativa.

Esta necesidad de un maestro de inglés capacitado para adaptar el currículo a las condiciones cambiantes del contexto social y educativo, se hizo más evidente con los efectos de la pandemia, pues la ausencia física de aulas, la carencia de alternativas que privilegiaran las elecciones adecuadas de material en consideración a los objetivos de las clases, la poca autonomía y autogestión del aprendizaje por parte de los alumnos en sus casas, la falta de recursos didácticos y tecnológicos para leer y promover la lectura crítica, se constituyeron para las maestras de lenguas extranjeras en un desafío que las retó a gestar alternativas pedagógicas, didácticas y metodológicas, que enriquecieron e innovaron las prácticas de enseñanza de este segundo idioma en ambas Instituciones.

Este estudio, por tanto, espera provocar más indagaciones e iniciativas que lleven a los maestros de lenguas extranjeras a pensar y crear propuestas didácticas y alternativas pedagógicas que enfatizan en las bondades del acceso a las TIC, asumiéndolas como un plus por sus usos diversos y expansivos en el campo educativo.

No obstante, este reto debe también ser atendido desde las directivas de las instituciones, pues en las decisiones administrativas que a estos les compete es necesario que asuman la inclusión de las TIC como una prioridad a la que hay que apostarle como institución. Solo así podrán irse gestando las condiciones necesarias para que los escenarios de aprendizaje mediados por las TIC en los que enfatiza este estudio puedan ser habilitados por los maestros en sus prácticas de enseñanza.

Se apela por apuestas institucionales en las que no solo se dote a las escuelas públicas del Chocó de los elementos y dispositivos tecnológicos apropiados para innovar los procesos educativos que tienen lugar en sus dinámicas de funcionamiento, sino de apropiarse de su uso y vincularlas a los procesos de reestructuración curricular, reorganización de contenidos, ordenamiento de las actividades educativas, definición de formas de interacción y comunicación y actualización de estrategias de evaluación distintas a las que se vienen aplicando.

El propósito debe ser el de iniciar así, los cambios necesarios hacia el diseño de ambientes educativos que promuevan las nuevas formas de enseñar y aprender a partir del uso de las TIC y la contextualización de contenidos de enseñanza al medio geográfico, histórico y cultural al que pertenecen las escuelas.

A propósito de dichas alternativas pedagógicas, esta investigación aportó elementos pertinentes para seguir pensando la construcción de unidades didácticas con un enfoque comunicativo por tareas que le permitan a los maestros innovar y resignificar sus prácticas de enseñanza de la lectura en inglés y promover escenarios de aprendizaje de este idioma favoreciendo la vinculación con el contexto local y cultural de las comunidades chocoanas.

Estos escenarios de aprendizaje, tal como se evidenció en los hallazgos de esta investigación, despiertan mucho más el interés en los estudiantes cuando son espacios mediados

por las TIC pues no sólo ofrecen múltiples herramientas de apoyo para el acceso a la información y el conocimiento que estos requieren en la solución de las tareas, sino que posicionan a las Instituciones en procesos educativos innovadores frente a los retos de calidad y la necesidad de conexión tecnológica de la sociedad contemporánea.

Apoyada en Huffaker (2003), esta investigación ha hecho reiterativo el clamor de que las TIC, en tanto mediaciones didácticas, sean incluidas en las prácticas de enseñanza que despliegan los maestros en las instituciones educativas públicas del Chocó a fin de que los jóvenes encuentren en éstas espacios de aprendizaje virtuales, que afiancen su proceso de adquisición del inglés a partir de las herramientas que estos ofrecen, del trabajo cooperativo que posibilitan y de las alternativas para el trabajo sincrónico y asincrónico en la solución de situaciones comunicativas reales y cotidianas.

6. Conclusiones y Líneas de Indagación Futuras

Después del recorrido emprendido hasta este punto, queda precisar las conclusiones que deja esta investigación y las líneas de indagación que quedan abiertas a futuros estudios.

Se infiere alto interés de los estudiantes por aprender con mediación de las TIC y, por igual, hay entusiasmo por desarrollar la lectura en inglés, expresado esto en la celeridad que le imprimían a la resolución de las tareas conforme a lo evidenciado en la Unidad Didáctica que se trabajó y que acabó con el tedio y la pereza de los estudiantes en la clase de inglés. Sin duda, hubiese sido de mayor provecho haber ocupado más tiempo para la implementación de este trabajo, pero varias limitaciones como el horario restringido de clase establecido en las I.E.s (solo dos horas semanales para la asignatura de L2) y, por igual, con los tiempos medidos a lo

largo del desarrollo de las distintas actividades que demandaba el programa de la maestría, imposibilitaron la acometida más ampliada de dos o más unidades didácticas. Sin embargo, de los resultados alcanzados en la breve realización de la unidad didáctica que se trabajó, quedo demostrada la eficacia tanto del uso del celular, el WhatsApp, y el internet como herramientas TIC, de las lecturas con material no auténtico contextualizados en la cultura regional y el modelo de enseñanza con enfoque de aprendizaje por tareas. La idea es que, a partir de esta muestra, se puede compartir la propuesta como impulso innovador a las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales.

Lo anterior permite sugerir un giro del modelo de enseñanza y aprendizaje estructural-gramatical basado en clases magistrales, por uno de corte más comunicativo que priorice la participación de los estudiantes desde situaciones cotidianas de comunicación en este idioma y que posibilite la inclusión de las TIC y de las temáticas de la cultura local en los programas de inglés y de lectura en general, de manera que las situaciones de enseñanza propuestas motiven a los alumnos y los mantenga activos en su proceso de aprendizaje. Un enfoque propicio que aquí retomamos para lograr tales propósitos es el de la enseñanza comunicativa del idioma extranjero (inglés) con el modelo de aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*) que involucren el patrimonio cultural y local de la comunidad chocoana.

En las Instituciones Samurindó y Doña Josefa, el internet no siempre se halla en buenas condiciones, pues existen recurrentes problemas de conexión, que afectan las clases al planear la utilización de las herramientas TIC. Por eso, vale recalcar la necesidad de proveer a estas Instituciones, no solo de los elementos y los materiales para trabajar con las TIC, sino también de los recursos para una conectividad permanente.

Enseguida se sugieren algunos interrogantes puntuales que puedan satisfacer posibles lagunas surgidas en este trabajo:

- ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en inglés a través de la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza de este idioma?

El acceso a las TIC se plantea aquí como una necesidad, un reto y un desafío a los cuales deben responder no solo los docentes, sino las directivas de las dos Instituciones y, sobre todo, las entidades correspondientes para garantizar el derecho a una educación pública con condiciones dignas para las comunidades del Chocó.

Entonces, sabiendo que las herramientas de las TIC posibilitan la participación entusiasta del estudiante en el trabajo escolar en general y, sobremanera en la actividad lectora, que a su vez impulsa la construcción de su conocimiento de inglés y de las demás materias, se propone modificar el modelo de enseñanza centrado en las clases magistrales del maestro por uno que promueva mayor participación del estudiante desde situaciones comunicativas que demanden del fortalecimiento de sus competencias para escuchar, hablar, leer y escribir en el segundo idioma . Por tanto, se requiere de una organización de contenidos, un ordenamiento de las actividades educativas, nuevas formas de interacción y comunicación alumno-maestro y alternativas evaluativas distintas a las que se han venido aplicando en nuestros colegios.

Para lograr estos cambios sustanciales, la aspiración se centrará en prestar la máxima atención al diseño de ambientes educativos que promuevan las nuevas formas de enseñar el inglés desde la lectura comprensiva, inferencial y crítica que garantice el logro de la competencia comunicativa de los estudiantes.

- Reflexiones pedagógicas acerca de la enseñanza del inglés, de la didáctica de la lectura para promover procesos de comprensión.

Los enfoques usados para enseñar la lectura en la lengua extranjera han sido dos: de procesamiento ascendente o *bottom up* (Brown, 1994; Nunan, 1999), el cual concede mayor esencialidad al texto y considera el conocimiento del lector importante pero secundario. Este enfoque es el conductista que aclama el aprendizaje basado en la formación de hábitos y acciones repetitivas tras un estímulo. Las actividades bajo este criterio se centran en el reconocimiento de formas gramaticales y léxicas con énfasis en la dimensión de decodificación (Nunan, 1999). Ha sido la forma tradicional, extendida y muy socorrida.

El otro enfoque para la enseñanza de la lectura es descendente o *top down*, llamado también enfoque psicolingüístico (Nunan, 1999; Brown, 1994), con el cual se trata de dar sentido a lo que se lee utilizando el contexto y las experiencias previas del lector (Brown, 2000). La lectura favorecida bajo este criterio se centra en conectar información en el texto con el conocimiento que el lector trae al acto de la lectura. La idea principal es tener comprensión del tema que se lee (Villalobos, 2001), y en el que se le concede mayor importancia al conocimiento previo del lector mientras que el texto se considera secundario. Y es esta forma innovadora la que reclama espacio en estas Instituciones.

Entonces, en cuanto a estrategias de lectura, si se quieren desarrollar lectores autónomos desde las aulas de clase, debe haber una inclinación por un entrenamiento de los estudiantes en estrategias útiles para llevar a cabo una lectura efectiva (Villalobos, 2007), como las que promueve el enfoque comunicativo psicolingüístico, que ilumina el trabajo en lectura para conseguir un aprendizaje activo y auto dirigido esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En el aprendizaje del inglés se puede hacer uso de las estrategias de lectura que se utilizan para leer en la primera lengua, es decir, se puede hacer una transferencia de estrategias desde el

inglés al español, o incrementar las estrategias utilizadas en la primera lengua mediante la enseñanza de estrategias eficientes como las del *task-based teaching* recreadas en el desarrollo de la prueba piloto de la Unidad didáctica que se trabajó.

- ¿Cómo se percibe y se acoge el inglés en las comunidades chocoanas? ¿Les interesa aprenderlo? ¿Cómo enseñar este idioma en consonancia con las familias lingüísticas que constituyen la tradición e identidad de la cultura chocoana?

En las escuelas donde se realizó esta investigación, el inglés no es del interés de todos los estudiantes y su estudio tiene lugar más por el carácter de obligatoriedad que se le da desde los contenidos del currículo que por otra razón, ya que los estudiantes se hallan desmotivados para aprenderlo. Sin duda, ese estado de cosas parte de la estandarización de unas prácticas de enseñanza donde prevalecen las clases magistrales y en las que se alienta el aprendizaje pasivo dirigido por el profesor, las iniciativas, control y responsabilidad siempre de éste y el aprendizaje descontextualizado de la cultura, la vida, las costumbres y la tradición autóctonas.

De acuerdo con Sacristán (2003, 2013) y con la Educación Cultural Relevante (ECR) de la que habla Rodríguez (2001), la enseñanza es una práctica mediada culturalmente que tiene lugar en un determinado ámbito social, y que, por consiguiente, debe ser contextualizada (Rodríguez-Izquierdo, 2011b). En consecuencia, no puede haber aprendizaje significativo al margen de un contexto cultural concreto.

Desde esa perspectiva los conceptos y las vivencias de los estudiantes hay que tenerlas en cuenta en cualquier malla curricular y, por tanto, los docentes hacen labor al incluir el patrimonio cultural de los estudiantes en el proceso de construcción de nuevos aprendizajes. En otras palabras, se trata de favorecer una enseñanza ligada a la cultura. Dejar de lado estas consideraciones lleva a la desidia, la pereza, la incomodidad e incluso el éxodo del estudiante.

Esas dolencias pudieron ser aliviadas cuando se implementó la unidad didáctica piloto que posibilitó reafirmar, desde las escuelas, la validez de los aportes de Villalobos (2001, 2007), Nunan (2004), Rodríguez (2001, 2002), Sacristán (2003, 2013) y de los defensores del enfoque comunicativo y el modelo basado en tareas.

- ¿Qué alternativas en la organización curricular del área de inglés se pueden aportar con esta investigación? ¿Cómo pensar reestructuraciones en las mallas curriculares que permitan poner en relación los procesos de enseñanza del inglés, el fortalecimiento de la comprensión lectora, la inclusión de las TIC y la conservación de la identidad cultural de nuestro territorio?

Como alternativa viable se propone organizar la planeación desde la construcción de unidades didácticas que articulen el uso de las TIC en estas Instituciones con propuestas de enseñanza de la lectura, que partan de textos no auténticos o auténticos en inglés, pero que apunten acerca de la cultura, la idiosincrasia, las singularidades y características de los contextos locales (Doña Josefa, Samurindó, Quibdó y el Chocó en general), de tal manera que se puedan materializar en situaciones reales de comunicación la apuesta curricular por una apropiación del inglés como bien cultural y que, así, los estudiantes le encuentren sentido a los contenidos curriculares que se les plantean en la enseñanza tanto de la lectura como de la asignatura en general.

- ¿Qué resignificaciones didácticas y curriculares sugieren las ventajas que se quieren aprovechar de las TIC?

Para que las dinámicas cotidianas en que se desarrollan las clases puedan dar respuesta efectiva y pertinente a estos desafíos, es necesario que directivos, maestros, estudiantes y, en general, toda la comunidad educativa asuma y se apropien de la inclusión de las TIC como una

apuesta institucional y pedagógica a la que todos deben sumar esfuerzos desde sus roles y tareas cotidianas.

Por ello la propuesta a los rectores de ambas Instituciones Educativas, radica en proveer los recursos materiales, logísticos y tecnológicos necesarios que permitan inscribir al alumnado en el desarrollo de un proyecto educativo claramente definido y compartido, sobre todo en el aspecto del fortalecimiento lector, manejo de ambientes virtuales y reconocimiento y cultivo de las expresiones culturales locales y propias.

Referencias

- Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.
- _____. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, vol. 3 p.1
- _____. (2001). *Tecnología Educativa: Diseño y uso de Medios en la Enseñanza*. Editorial Paidós.
- Altamirano, A. C. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17).
- Argilaga, M. T. A. (1995). La observación participante. Aguirre, AB. *etnografía: metodología cualitativa en la investigación socio cultural*, pp. 73-83.
- Bejarano, M. & Fidel, A. (2022). *Samurindó, Paraíso Terrenal. Cuento lo que me contaron*. Zuluaga Impresores S.A.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2), pp.60-67
- Bernal, G. (2021). Redacción a la educación. *El Tiempo 23-04-2021* Diario El Tiempo
- Bonilla-Jimenez, F. I. & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Recuperado de biblioteca.udgvirtual.udg.mx 2017.
- Cabero A.J (2007) *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Edit. McGraw Hill, España
- Cantillo O, Milene O. & de Castro, A. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6 (1), pp. 46-59. Consulta 20 de noviembre de 2020. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999005>

- Castañeda, M. T., Castro, R. F. & Mena, B. C. (2012) *Instrumentos para evaluar el currículo formal en carreras pedagógicas*. Dialnet, University of Bio-Bio.
- Colombia Travel. (2021). *Colombia travel, Chocó*. Agencia turística.
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2014). *Aula internacional 5 B2. 2: curso de español.. Libro del alumno*. Difusión.
- Courtilion, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Editorial Hachette.2003. P. 32
- Claret, A. (2003). Las teorías pedagógicas, los modelos pedagógicos, los modelos disciplinares y los modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Educación y Formación del Pensamiento Científico. Cátedra ICFES. Bogotá: Arfo Editores e Impresos Ltda*, pp. 21-45.
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from in adult ESL Students. *Language learning*, 29, pp. 121-50.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational research* 49(2) 222-251
- Cziko, G. A. (1980). Language Competence and Reading Strategies: A comparison of 1st and 2nd Language Oral Reading Errors. *Language Learning*, 30, pp. 101-16.
- Davies, F.B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3, pp. 499-545
- Dominguez, A., Montano L. & Isabel M. (2015) The teaching-learning of reading comprehension in English for academic purposes, from an intertextual approach. *Pedagogía Universitaria*, 20 (3), pp. 16-38.
- Ellis, R. (2003). Designing a task-based syllabus. *RELC journal*, 34(1), pp. 64-81.
- Ellis, R. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de idiomas basado en tareas*. Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford.

- Escamilla, C. P. (2002). Unidad didáctica 3: El proceso de integración europea. In *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 157-182). Síntesis.
- Escontrela, R., & Stojanovic Casas, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de pedagogía*, 25(74), pp. 481-502.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), pp. 55-89.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.
- (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen.
- Eskey, D. (1987) "Conclusion", in *Research in Reading English as a Second Language*. TESOL, pp. 189-19
- Febrina, W. (2017). Authentic vs non-authentic materials in teaching English as a foreign language (EFL) in Indonesia: Which one matters more. *The Asian Conference on Education*, pp. 731-742.
- Finger, G. (2007) *Transforming learning with ICT: making it happen*. Pearson Education.
- Flick, U. (2015). *Investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L
- Flórez, M. C. (1999). *Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills*. ERIC Digest.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- García-Umaña, A., Ulloa, M. C., & Córdoba, É. F. (2020). La era digital y la deshumanización a efectos de las TIC.

- González Fernández, José et. al. ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? Diada editora S.L. España. 1999. P. 29-27
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term 'interactive. Reading, P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language*. Eds. Cambridge University Press
- Goodman, K. S. (1967) Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp. 126-135..
- Guadamuz-Villalobos, Jairo (2020) Primeros pasos del aprendizaje móvil en Costa Rica: Uso de WhatsApp como medio de comunicación en el aula. *Revista Electrónica Educare*
- Hudson. T. (1991) A content comprehension approach to reading English for Science and Technology. *TESOL Quarterly*, 25(1), pp. 77-104.
- Huffaker, D. (2003) Reconnecting the Classroom E-learning Pedagogy in US Public High School. *Australian Journal of Educational technology*, 19(3), pp. 356-370.
- Jerez Naranjo, Yannelys V., & Garófalo Hernández, Alain A.. (2012). *Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 33(3), 1-7. Recuperado en 18 de enero de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59282012000300001&lng=es&tlng=es.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora. Qué son y que relación existe entre ellas. *Investigación sobre lectura*, (1), pp. 65,74
- López, C. A. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura*, 3(2), 72-79.

- Loucky, J. P. (1996). Combining intensive and extensive reading strategies with cooperative and communicative learning activities. *Seinan Women's University*. Consulta 20 de noviembre de 2020. De: <https://www.researchgate.net/publication/267720797>
- Lunzer, E., Waite, M. & Dolan, T. (1979). Comprehension and comprehension tests. *The Effective Use of Reading*, Heinemann Educational.
- Martínez Olvera, W. & Esquivel Gámez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles educativos*, 39(157), pp. 105-122. Consulta 20 de noviembre de 2020, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300105&lng=es&tlng=es.
- Martínez Sánchez F. (2007). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Cabero Almenara, J. (coord.). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Editorial Mc Grawhill.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Moncada, B. S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción pedagógica*, 22(1), pp. 122-131.
- Montes, F., Botero, M. P., & Pechthalt, T. (2009). Comprensión de Lectura de una Primera a una Segunda Lengua. *GIST–Education and Learning Research Journal*, (3), 53-73.
- Montilla Polo Yenni Nereida. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en la enseñanza aprendizaje. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/beta/whatsapp-como-herramienta-educativa-en-la-ensenanza-aprendizaje.html>

- Montoya Álvarez, Oscar J., Gómez Zermeño, Marcela G., y García Vázquez, Nancy J. (2016). Estrategias para la mejora de la comprensión lectora a través de las TIC. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 5(2), 71-93.
- Moreno Bayona, V. (2003). *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Mosquera, F. M. (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 88-98.
- Mosquera, A. (2018) *Fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel crítico a través de la estrategia didáctica lectura por placer*. Tesis de grado Universidad de Medellín.
- Mosquera C. y Chaverra A. (2021) Teen's voices through reading and writing. Talleres gráficos de Camilo Piedrahita Cataño, Medellín.
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Pedales Escudero, M. & Reyes Cruz, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), pp. 599-626. Consulta 20 de noviembre de 2020: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200011&lng=es&tlng=es
- Peñaranda, F. (2016). *Understanding portfolio efficiency with conditioning information*. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 51(3), 985-1011.

- Pinilla, I. A. (2011). *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia* (Vol. 3). Universidad de Zaragoza.
- Pruebas Saber ICFES. *Informe Pruebas Saber 2016-2018*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.icfes.gov.co>
- Quintero, J; Ancizar, R. & Muñoz, J. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan: ¿Cómo desarrollarlas?* Editorial Magisterio
- Ramirez Leyva, E. M. (2005). *Lectura: pasado, presente y futuro: memoria del Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro*, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2003. Enlace o editorial.
- Ramírez, Z. & Chacón, C. T. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de educación básica. *Educere*, 11(37), pp. 297-305.
- Richards, Jack C & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & González Faraco, J. C. (20 21). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso: concepto, posibilidades y limitaciones. *La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso: concepto, posibilidades y limitaciones*, 153-172.
- Rodríguez-Izquierdo RM (2011) *Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones* Revista de currículum y formación del profesorado. Sevilla, España
- Romo, P. (2019) *La comprensión y la competencia lectora*. Universidad Central de Ecuador.

- Rodriguez, S. (2002). *Opportunistic Challenges, Teaching and Learning with ICT*. Nova, Publishers Science, Inc.
- Ruiz Cecilia, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos.
- Rumelhart, D.E (1980). Schemata: The building blocks of language. R. J., Bruce, B. & Brewer, W. Eds. Hillsdale, NJ. *Theoretical Issues Spiro Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum, pp. 33-58.
- Sacristán, J. G. (2003). *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*. JM (Comp.), *Ciudadanía, poder y educación*, 11-50.
- Sacristán, G. (2013). *Qué significa el curriculum*, Ediciones Morata.
- _____. (1991). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual review of applied linguistics*, 18, pp. 268-286.
- Short, K. (1996). Literature as a way of Knowing. *Learning Language and Learning about Language*. Stenhouse Publication
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, pp. 16-23, ISSN 1131-8600
- _____. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, pp. 25-27.
- Significado.com (2021). *Estudio de caso*. Consultado: 11 de mayo de 2021. Disponible en: <https://www.significados.com/estudio-de-caso/>

- Suryani, A. (2010). ICT in education: Its benefits, difficulties, and organizational development issues. *Jurnal Sosial Humaniora (JSH)*, 3(1), 13-33.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.*
- UNESCO (2013) Educación y TIC. Actualización 05 de 2019 Tomado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching trainee book*. Cambridge University Press.
- Vigil García, P. A., Acosta Padrón, R., Andarcio Betancourt, E. E., Dumpierrés Otero, E., & Licor Castillo, O. (2020). Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés. *Revista Conrado*, 16(77), 201-208.
- Villalobos, J. (2001). Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. *Lectura Y Vida*, 22(1), 48-48.
- Weir, C. J., & Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall.
- Willis, J. (2021). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. (Fourth Edition) SAGE Publications, Inc.
- Yubero, S. & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24 (6), pp. 717-723.
Consulta 20 de noviembre de 2020: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

Anexo 2. Entrevista semiestructurada para los docentes.

Entrevista		Maestros de inglés
Sesión N°	Propósito: Determinar la percepción de las maestras del área sobre la lectura en inglés, cómo trabajan ese aspecto, su punto de vista sobre avances y posibles propuestas y alternativas para mejorar las prácticas con el uso de las TIC contextualizadas al medio local.	
Nombre de la maestra entrevistada	Feliciana Ramírez Palacios	
Escuela	I.E Samurindò	
Preguntas o ejes orientadores para hacer emerger la conversación		
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se acoge y se percibe la lectura en inglés en nuestras escuelas desde su óptica docente? ¿Y la lectura en español? 2. ¿En lo relacionado con la comprensión lectora, como viene usted trabajando ese aspecto en razón a la crisis (covid-19) desde las guías? 3. ¿Percibe usted que los estudiantes mejoran en lectura intensiva? Cuál es su punto de vista 4. ¿Qué alternativas en la organización curricular de español e inglés podemos aportar para abordar el problema lector? 5. ¿Qué propuesta podría formular usted como maestra de inglés(español) que incluyan el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza de la lectura que desplegamos con nuestros alumnos? 6. ¿Cómo relacionar TIC, comprensión lectora, idioma extranjero y contexto local? 		

Anexo 3. Cronograma.

OBJETIVO	ACTIVIDADES	INDICADORES	TIPO DE PRODUCTO	MEDIO DE VERIFICACIÓN	TIEMPO DEDICADO EN MESES AL ESTUDIO 6 MESES					
					2021			2022		
					Ago	Sept	Oct	Abr	Mayo	Junio
Informar y explicar sobre la puesta en marcha de la investigación sobre la lectura y los propósitos que hay. Orientar a los estudiantes para participar en el proyecto invitándoles a conocer, desde el comienzo, el curso de acciones y actividades a desarrollar. -Aplicar un cuestionario referido a los aspectos esenciales que abocará el estudio de los dos casos	-Charla con los estudiantes. -Elaboración y aplicación de cuestionario. -Explicitación respecto a cómo funcionará el proyecto y secuencia de actividades. Recopilación de documentos para analizar.	Una charla de orientación. Un informe sobre datos que arroja el cuestionario.	Charla o sesión de orientación. Dieciséis cuestionarios resueltos.	Registros de asistencias Cuestionarios resueltos y recopilados vía WhatsApp	X					
- Identificar dificultades al leer que tienen los estudiantes al llegar al 11° y determinar cómo mejor utilizar las TIC a través de la práctica y manipulación de las herramientas.	Aplicación cuestionario combinado con entrevistas directas.	Cuestionarios aplicados Entrevistas grabadas	Diagnóstico	Listados de asistencias cuestionarios diligenciados		X	X			
-Revisar, Analizar y sistematizar los datos en el estudio de documentos. (identificando de pormenores críticos)	-Codificación -Análisis de la información	Un informe elaborado	Informe detallado con datos no numéricos	Informe/análisis						
Implementar el plan de acción -Observar la actitud de los estudiantes frente al reto de usar las TIC para reforzar su competencia en lectura en inglés. Aplicar las estrategias de lectura intensiva y extensiva ayudado de las TIC. -Realizar las entrevistas Verificar la aplicación de las estrategias por el grupo. Recopilar datos en diarios sobre la observación participante. Reconocer los	Observación participante Realización clases y actividades Aplicación de estrategias de lectura intensiva de narraciones locales escritas en inglés.	Número de sesiones realizadas	-Secuencia didáctica -Ejercicios de interpretación y comprensión de textos en inglés mediados por el uso de TIC	Listados de asistencias Registros de datos recopilados en los diarios				X	X	X

conceptos que manejan los estudiantes, sobre la narrativa local.										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 4. Enseñanza-Aprendizaje del Inglés en las I.E.

FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER LA LECTURA EN INGLÉS SEGÚN LA MALLA CURRICULAR Y OTROS DOCUMENTOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SAMURINDO Y DOÑA JOSEFA – YUTO				
Valoración curricular	Contexto	Objeto de valoración	Elementos del plan de estudio	Aplicabilidad
El currículo vigente	Plan de área de inglés (Doña Josefa) Plan de área de Humanidades (Samurindo)	Plan de estudio de inglés del curso 11° de ambas instituciones	1. Objetivos 2. Estándares 3. DBA 4. Contenidos de aprendizaje 5. Metodología 6. Evaluaciones	Aplican Aplicables Aplican poco Aplicables Aplican poco Aplicable
Proyecto escolar la hora del cuento. (SAMURINDO) Proyecto escolar descubriendo lo bello de leer (DOÑA JOSEFA)	La falta de presencialidad ha sido causal del aplazamiento de las gestiones en estos ámbitos			Aplazado Aplazado

Anexo 5. Matriz de coherencia curricular de la competencia lectora.

	Principios orientadores de la competencia lectora	Matices de la competencia lectora en inglés	Manejo de las TIC junto al ejercicio lector en inglés
Coherencia (Grado de relacion)	1. Desarrollar la competencia crítica. 2. Comprender textos en inglés y español. 3. Desarrollar el aprendizaje significativo. 4. Disfrute y goce literario.	1. Extracción y comprensión de la información. 2. Desarrollo de una interpretación. 3. Análisis de la estructura textual. 4. Reflexión sobre el sistema de la lengua.	1. Uso cuando y donde sea para acceder a la información. 2. Desarrollar comunicación inter e intergrupala. 3. Debatir entre estudiantes. 4. Compartir e intercambiar información.

Anexo 6. Escala para el mapeo de la competencia lectora según currículo.

Grado de presencia de la competencia	Puntaje	Definición
Presente	20%	Se halla difusa en los textos de los planes de estudio
Regularmente presente	80%	Se esboza en términos generales y poco se evidencia en las unidades de contenidos
Ausencia total	0%	

Anexo 7. TEENS' VOICES THROUGH READING AND WRITING.



Anexo 8. Two drops of joy.

Everything changed in my family since that day.

I live in the northern part of Quibdó city, in a neighborhood called la Fe. I live with my mother (Eloisa), my three sisters (Johana, Yaneth and Liliana) and my brother Yojan, the youngest among us. I, Vanessa, am the one in the middle. My parents divorced a few years ago. My father lives in the city close to our home, a few meters away. Despite all this, we're a united family and we like to spend time together. Let me say well, my Dad is not very amiable, but that's not anything new for us, as he has always been like that, but many other reasons let us keep together.

One day my mother went to work downtown as usual, so I stayed with my sisters at home. I was sleeping in my room, when around 11 p.m. I woke up because I heard my sister complaining, so I jumped out of my bed to see what was happening. When I turned down the light in the hallway, I saw Liliana in the door of her bedroom, she looked desperate, her sweating face and a transparent and thick liquid descending from her legs, the strange drops fell on the floor making a puddle. I was shocked to see that scene. I could not realize what it was about; I didn't go out the astonishment until I felt nauseous. I held back consciously and began to help my sister look for some papers and money, while Johana fixed the diaper bag. Liliana was to give birth, but I really did not know what happened as I was too young to understand that.

Finally, we're able to get a taxi and take Liliana to the hospital and a couple of hours later, my Two nephews (Jhossuar and Jhosseli) were born. I will never forget that Thursday, May 28th - 2015, the day when my Two amazing drops of joy came to our lives.

Have you had an experience like that? How would you have reacted?

Anexo 9. Rúbrica de evaluación de la competencia lectora en el currículo.

Apunta hacia la Comprensión y la Competencia lectora en forma clara y precisa, orientándolos a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes				
	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Comprensión		Xxxxx		
Competencia	xxxxx			

Anexo 10. Formato para las observaciones participantes

Protocolo Observación Participante		Registro N°
Escuela:	Fecha:	Tiempo (inicio-fin de la observación):
Sujeto (s) observado (s)	Espacio (s) observados (s)	Momento observado: (clase de inglés...)
Categorías previas provisionales		
Unidades analíticas iniciales	Notas descriptivas: Descripción empírica de lo observado (vivido) / Registro detallado	Notas analíticas: Análisis, reflexiones, preguntas... que emergen a partir de lo observado
Aportes al objetivo general		

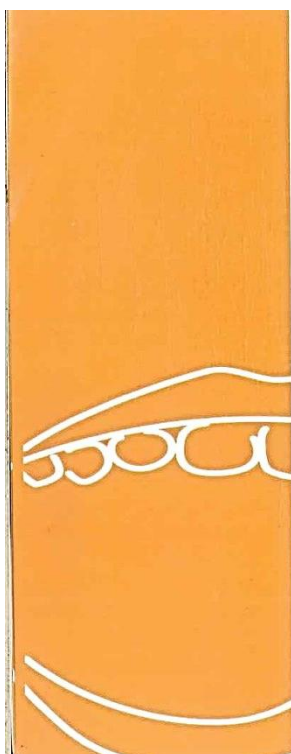
Aportes a los objetivos específicos		
Notas descriptivas		
Notas analíticas		

Anexo 11. Formato para el diseño de los Grupos Focales o de Discusión.

Grupo de discusión o focal			
Sesión N°		Escuela	
Fecha			
Propósito:			
Participantes			
Herramienta de apoyo	(Ejemplo: Entrevista grupal, taller, aplicación de secuencia didáctica...)		
Momentos del encuentro		Actividades para realizar	

Aportes al cumplimiento de los objetivos de la investigación	

Anexo 12. Muestras de página de índice de contenido y de introducción del libro “teens’ voices through Reading and Writing”



TEEN'S VOICES

THROUGH READING AND WRITING

CONTENT

<p>2 Acknowledgement</p> <p>3 Presentation</p> <p>5 INTRODUCTION</p> <p>7 Time to put into practice</p> <p>8 Questions</p> <p>9 The roots of my people</p> <p>10 Questions</p> <p>11 About to die</p> <p>12 Questions</p> <p>13 The Worst Shame</p> <p>14 Questions</p> <p>15 Two drops of joy</p> <p>16 Questions</p> <p>17 The scare of my life</p> <p>18 Questions</p> <p>19 Tutunendo, a peaceful place</p>	<p>Questions 20</p> <p>So Cool Like Carrefour! 21</p> <p>Questions 22</p> <p>The Headless Phantom 23</p> <p>Questions 24</p> <p>The Worst Game in My Life 25</p> <p>Questions 26</p> <p>The Toothless Dog 27</p> <p>Questions 28</p> <p>Advice from a great teacher 29</p> <p>Questions 30</p> <p>Devil's Stone 31</p> <p>Questions 32</p> <p>CONCLUSION 34</p> <p>ANNEXES 35 - 50</p> <p>Answers key 51</p>
---	--

TEEN'S VOICES

THROUGH READING AND WRITING

INTRODUCTION

Any writing and/or reading endeavor can make a worthwhile contribution to anyone in the road to achieve success as a student, a teacher or as a professional. An investigation in this field was conducted to make teen practitioners be aware of the importance to give impulse to study by doing writings and readings which encourage their creativity to learning with ease the secret of constructing sentences and paragraphs in a coherent and clear way. For so doing a strategy based on a work with anecdotes was converted into a study to unroll how works through reading and writing could provide manners of leading the teaching learning process into a creative way to read and write innovatively.

Fourteen students of a tenth (10th) level at the Licenciatura Program of Modern Languages at UTCH participated in the study realized during two months and they made a great job. Lot of information and data taken from google scholar, visits to Tutunendo township, talks with the people there, workshops related to deconstructing texts of anecdotes and folk stories, attempts to write a first draft, hesitating to join words and phrases into sentences and paragraphs to construct meaningful relates were some of the tasks undertaken by the students. And finally, a product: this booklet of their own with thirteen (13) written texts that are now up to your scrutiny.

