



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA
PSICOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

TESIS DOCTORAL

**Tecnología de la Información y Comunicación y el desarrollo de la
competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de
lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa**

Por: Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

Director: Dr. Asier Romero Andonegi

Leioa, 25 de febrero de 2019

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

La presente tesis doctoral ha sido realizada por el ingeniero D. Jhonny Saulo Alberto Villafuerte Holguín, bajo la dirección del Dr. Asier Romero Andonegi, para aspirar al grado de Doctor.

Leoia, febrero 25 de 2019.

Fdo. Jhonny Saulo Alberto Villafuerte Holguín

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a los futuros docentes de inglés de Ecuador. Mi esperanza es que este trabajo les ayude a encontrar vuestras propias rutas como formadores del futuro.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología SENESCYT de Ecuador y al Instituto Nacional de Talento Humano. Su apoyo hizo posible que yo pueda realizar los estudios de doctorado.

Agradezco a los docentes del Programa de Maestría y Doctorado en Psicodidáctica y didácticas específicas de la Universidad del País Vasco. En especial a mi tutor y director Dr. Asier Romero Andonegui. Vuestras enseñanzas y cualidades personales aportaron de forma relevante en mi reconversión profesional.

Agradezco a mi familia: Mayra y Heidy. A mis parientes y amigos cercanos de España y Ecuador. Sin su apoyo, comprensión y acogida no hubiera sido posible alcanzar esta meta.

A mis colegas docentes de ULEAM UTM, USGP, UTMACHALA, UTLVT y PUCESE, aquellos que colaboraron de manera directa o indirecta en la ejecución de esta investigación.

A mis estudiantes, quienes me han acompañado en esta ruta hacia la innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés; y sobre todo a aquel que me animó a caminar y reflexionar cada tarde.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	8
1.1. Lenguaje y competencia comunicativa	8
1.1.1. Lenguaje.....	8
1.1.2. La competencia comunicativa	9
1.1.3. Los enfoques: comunicativo, cognitivo y sociocultural	9
1.1.4. Componente (inter-)cultural en la clase de inglés	11
1.2. Teorías metodológicas para la enseñanza del inglés	14
1.2.1. Evolución y caracterización histórico-teórica.....	14
1.2.1.1. <i>Método de Gramática y Traducción (MGT)</i>	15
1.2.1.2. <i>Método Directo – Método Natural (MD)</i>	16
1.2.1.3. <i>El Enfoque Oral y la Enseñanza del Lenguaje Situacional (SLT)</i>	18
1.2.1.4. <i>Método Audio-Lingual (MAL)</i>	20
1.2.1.5. <i>Enseñanza del Lenguaje Comunicativo (ELC) Communicative Language Teaching (CLT)</i>	24
1.2.1.6. <i>Método Respuesta Física Total (RFT) Total Physical Response (TPR)</i>	27
1.2.1.7. <i>Aprendizaje del Lenguaje Comunitario (ALC) Community Language Learning (CLL)</i>	29
1.2.1.8. <i>Método Ecléctico o Sugestopedia (ME)</i>	31
1.2.1.9. <i>Enseñanza-Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT)</i>	34
1.2.1.10. <i>Método de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i>	35
1.2.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje del inglés utilizados en Ecuador	42
1.3. Enseñanza-aprendizaje de inglés con Tecnología de la Información y Comunicación en Ecuador	49
1.3.1. Las Tecnología de Información y Comunicación.....	49
1.3.2. La adecuación de las TIC a los procesos educativos	50
1.3.3. Formación inicial de docentes usando TIC.....	55
1.3.4. Uso de las Web como recurso motivacional en la educación.....	56
1.3.4.1. <i>La Web 1.0</i>	58
1.3.4.2. <i>La Web 2.0</i>	59
1.3.4.3. <i>La Web 3.0</i>	62
1.3.5. Uso de las Redes Sociales en la enseñanza de inglés	63
1.4. Antecedentes de la Política pública para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Ecuador	65
1.4.1. Antecedentes de la política pública referente a la enseñanza de inglés en el sistema educativo de Ecuador	65
1.4.2. Antecedentes de la formación de docentes de la asignatura inglés como lengua extranjera en Ecuador.....	66
CAPITULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	70
2.1. Justificación del estudio	70

2.1.1. La política pública vigente para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en Ecuador.....	70
2.1.2. La formación del profesorado de inglés de Ecuador	71
2.1.3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera	72
2.1.4. Conectividad y acceso a servicios de Internet.	73
2.2. Origen de este estudio.....	77
2.3. Preguntas de investigación.....	79
2.4. Objetivos de la investigación.....	79
2.4.1. Objetivo general.....	79
2.4.2. Objetivos específicos	79
2.5. Hipótesis de la investigación	80
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DEL TRABAJO EMPÍRICO	83
3.1. Tipo de investigación	83
3.2. Participantes	84
3.3. Instrumentos.....	88
3.3.1. Entrevista semiestructurada	88
3.3.2. Cuestionario tipo Likert:.....	900
3.3.3. Pruebas estandarizadas de Cambridge para la administración del pretest y postest	93
3.4. Procedimiento y Normas éticas	94
3.4.1. Fases del estudio	94
3.4.2. Normas éticas.....	95
3.5. Análisis de los datos	96
3.5.1. Análisis categorial de los datos cualitativos	96
3.5.1.1. Análisis de las potencialidades didácticas de las redes sociales	96
3.5.1.2. Análisis de las secuencias interactivas, aspectos didácticos y técnicos de las intervenciones educativas que usan TIC y RRSS:.....	97
3.5.2. Análisis estadístico de los datos cuantitativos	99
3.5.2.1. Análisis de las actitudes de los participantes para la práctica idiomática mediante TIC y Redes Sociales:	99
3.5.2.2. Determinación de los impactos de las prácticas idiomáticas sobre la competencia comunicativa en inglés de los participantes.....	99
3.6. Contexto donde se ejecuta el trabajo empírico	101
3.7. Incidencias acontecidas durante la ejecución de la tesis doctoral	105
3.7.1. Cambios en la normativa para ingreso de profesorado de lengua extranjera al magisterio nacional	105
3.7.2. Enseñanza del Inglés a partir del segundo año de Educación Básica.....	105
3.7.3. Impactos del terremoto 7.8 grados Richter en Manabí y Esmeraldas	105
3.7.4. Prioridades de la política educativa en el nuevo gobierno de Ecuador .	106
CAPÍTULO 4: PLAN DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	107
4.1. Diseño del plan de intervención educativa	108
4.1.1. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL) aplicado al plan de intervención.....	109
4.1.2. Origen y extensión del modelo AICLE/CLIL	110
4.1.3. Administración del modelo AICLE/CLIL.....	111

4.1.4. Articulación del modelo AICLE/CLIL a la presente intervención.....	115
4.1.5. Articulación de aspectos técnicos informáticos a la presente intervención	116
4.1.6. Propuesta de secuencia de las prácticas de inglés articulando AICLE/CLIL, TIC y RRSS	118
4.1.7. Evaluación de los aprendizajes.....	121
4.2. Guía para la ejecución de las prácticas del inglés con redes sociales.....	124
4.2.1. Prácticas de inglés usando la red social Facebook	125
4.2.1.1. <i>Planificación de las prácticas idiomáticas usando Facebook.....</i>	<i>126</i>
4.2.1.2. <i>Índice de las prácticas idiomáticas usando red social Facebook... </i>	<i>129</i>
4.2.1.3. <i>Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas mediante la red social Facebook.....</i>	<i>145</i>
4.2.2. Prácticas de inglés usando la red social WhatsApp.....	147
4.2.2.1. <i>Planificación de las prácticas idiomáticas usando WhatsApp.....</i>	<i>147</i>
4.2.2.2. <i>Índice de las prácticas idiomáticas usando red social WhatsApp... </i>	<i>150</i>
4.2.2.3. <i>Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con la red social WhatsApp.....</i>	<i>165</i>
4.2.3. Prácticas de inglés usando la red social YouTube	167
4.2.3.1. <i>Planificación de las prácticas idiomáticas usando YouTube</i>	<i>167</i>
4.2.3.2. <i>Índice de las prácticas idiomáticas usando la red social YouTube. </i>	<i>170</i>
4.2.3.3. <i>Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con YouTube.....</i>	<i>182</i>
4.3. Rúbricas para evaluar la competencia comunicacional en inglés de los estudiantes que han sido trabajadas con las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube	184
4.4. Recomendaciones para lograr la ejecución eficiente de la intervención educativa	190
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	192
5.1. Resultados del análisis categorial de los datos cualitativos.....	192
5.2. Resultados del análisis estadísticos de los datos cuantitativos	205
5.3. Evolución de las competencias comunicacionales en inglés de los participantes (grupo control y grupo intervención).	223
CAPITULO 6: CONCLUSIONES	228
6.1. Conclusiones a los objetivos planteados.....	229
6.2. La formación del profesorado de inglés en Ecuador: la universidad como formador de formadores	236
6.3. Políticas públicas y metodologías innovadoras para enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Ecuador: AICLE a través de TIC y Redes Sociales.....	239
Bibliografía:.....	245

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I. a. Entrevista: las motivaciones y preferencias de los estudiantes y docentes universitarios para realizar prácticas idiomáticas usando TIC.....	277
ANEXO I. b. Evidencia de prueba de fiabilidad y confiabilidad de la entrevista: las motivaciones y preferencias de los estudiantes.....	279
ANEXO II. a. Instrumento Likert: Actitudes de los docentes en formación para prácticas idiomáticas mediante TIC y RRSS.....	285
ANEXO II. b. Evidencia de prueba de fiabilidad y confiabilidad del Instrumento Likert: Actitudes de los docentes en formación para prácticas idiomáticas mediante TIC y RRSS.....	287
ANEXO III. Muestra de pruebas Cambridge de inglés administradas.....	289
ANEXO IV. Galería fotográfica.....	290
ANEXO V. Resultados de seguimiento de la evolución de las competencias comunicacionales.....	294

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acceso a internet y su aplicación para fines educativos.....	4
Tabla 2. Los modelos de enseñanza aprendizaje del inglés más conocidos.....	38
Tabla 3. Datos referenciales del sistema de educación de Ecuador al 2015.....	68
Tabla 4. Ranking comparativo 2015-2017 Redes sociales Web en Ecuador.....	75
Tabla 5. Participantes.....	85
Tabla 6. Participantes agrupados según universidad y sexo.....	86
Tabla 7. Participantes agrupados según universidad y edad.....	86
Tabla 8. Datos generales de la muestra.....	86
Tabla 9. Observaciones de las expertas al instrumento entrevista.....	89
Tabla 10. Pruebas estandarizadas de las destrezas de la comunicación en inglés.....	93
Tabla 11. Plan de la intervención educativa para fortalecer el desarrollo de las competencias idiomáticas en inglés.....	117
Tabla 12. Características técnicas de las redes sociales que favorecen el desarrollo de las destrezas de la comunicación en uso del idioma inglés.....	121
Tabla 13. Características de las pruebas estandarizadas aplicadas.....	123
Tabla 14. Plan de prácticas idiomáticas factibles con la red social Facebook.....	125
Tabla 15. Planificación por unidades.....	126
Tabla 16. Práctica idiomática 1 usando Facebook.....	132
Tabla 17. Práctica idiomática 2 usando Facebook.....	134
Tabla 18. Práctica idiomática 3 usando Facebook.....	138
Tabla 19. Práctica idiomática 4 usando Facebook.....	141
Tabla 20. Práctica idiomática 5 usando Facebook.....	144
Tabla 21. Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con Facebook.....	145
Tabla 22. Plan de prácticas idiomáticas factibles con la red social WhatsApp.....	147
Tabla 23. Planificación de las prácticas del inglés por medio de WhatsApp.....	148
Tabla 24. Práctica idiomática 1 usando WhatsApp.....	153
Tabla 25. Práctica idiomática 2 usando WhatsApp.....	156
Tabla 26. Práctica idiomática 3 usando WhatsApp.....	159
Tabla 27. Práctica idiomática 4 usando WhatsApp.....	161
Tabla 28. Práctica idiomática 5 usando WhatsApp.....	164
Tabla 29. Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas usando WhatsApp.....	166
Tabla 30. Plan de prácticas idiomáticas factibles con la red social YouTube.....	167
Tabla 31. Planificación de las prácticas del inglés por medio de YouTube.....	168
Tabla 32. Práctica idiomática 1 usando YouTube.....	172
Tabla 33. Práctica idiomática 2 usando YouTube.....	175
Tabla 34. Práctica idiomática 3 usando YouTube.....	177
Tabla 35. Práctica idiomática 4 usando YouTube.....	179
Tabla 36. Práctica idiomática 4 usando YouTube.....	181
Tabla 37. Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con YouTube.....	182
Tabla 38. a. Rúbrica para evaluar la competencia comunicacional en inglés, prácticas con la red social Facebook.....	184

Tabla 38. b. Rúbrica para evaluar la competencia comunicacional en inglés, prácticas con la red social WhatsApp.....	186
Tabla 38. c. Rúbrica para evaluar la competencia comunicacional en inglés, prácticas con la red social YouTube.....	188
Tabla 39. Potencialidades de las TIC para mejorar las prácticas idiomáticas.....	193
Tabla 40. Potencialidades didácticas de las Redes Sociales.....	195
Tabla 41. Secuencias interactivas desarrolladas mediante las redes sociales.....	198
Tabla 42. Motivaciones del profesorado para usar TIC en prácticas de inglés.....	200
Tabla 43. Motivaciones del alumnado para usar TIC en prácticas de inglés.....	201
Tabla 44. Elementos considerados en la intervención educativa mediante TIC.....	202
Tabla 45. Comprobación de hipótesis 1: <i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	206
Tabla 46. Comprobación de hipótesis nula 1: ANOVA.....	207
Tabla 47. Comprobación de hipótesis nula 2: <i>T de student</i>	208
Tabla 48. Comprobación de hipótesis nula 3: <i>T de student</i>	214
Tabla 49. Comprobación de hipótesis nula 4: <i>T de student</i>	217
Tabla 50. Comprobación de hipótesis nula 5: <i>T de student</i>	219
Tabla 51. Comprobación de hipótesis nula 6: <i>T de student</i>	220
Tabla 52. Comprobación de hipótesis nula 7: <i>T de student</i>	221
Tabla 53. Comprobación de hipótesis nula 8: <i>T de student</i>	222

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Localización geográfica de la provincia de Manabí, Ecuador.....	101
Imagen 2. Localización geográfica de las universidades participantes.....	102
Imagen 3. Exteriores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.....	103
Imagen 4 Exteriores de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador...	104
Imagen 5 Metas relacionadas al método AICLE/CLIL.....	111
Imagen 6 Las 4Cs del marco teórico del AICLE/CLIL.....	113
Imagen 7. Práctica idiomática 1 utilizando Facebook.....	130
Imagen 8. Práctica idiomática 1. Cantando en inglés.....	131
Imagen 9. Práctica idiomática 2 utilizando Facebook.....	133
Imagen 10. Práctica idiomática 2. Entrevista a un famoso.....	134
Imagen 11. Práctica idiomática 3 utilizando Facebook.....	136
Imagen 12. Práctica idiomática 4 utilizando Facebook.....	139
Imagen 13. Práctica idiomática 4, foro utilizando Facebook.....	140
Imagen 14. Práctica idiomática 5 utilizando Facebook.....	142
Imagen 15. Práctica idiomática 5. Ejercicios de gramática.....	143
Imagen 16. Práctica idiomática 5. Pronunciación.....	143
Imagen 17. Práctica idiomática 1 utilizando WhatsApp.....	151
Imagen 18. Práctica idiomática 2. Melodías del WhatsApp.....	154
Imagen 19 Práctica idiomática 2. Interpretación poética.....	155
Imagen 20. Práctica idiomática 3. Video conferencia utilizando WhatsApp.....	157
Imagen 21. Práctica idiomática 3. Discurso.....	158
Imagen 22. Práctica idiomática 3. Documental <i>global warming</i>	158
Imagen 23. Práctica idiomática 4. El humor británico.....	160
Imagen 24. Práctica idiomática 5. Revisión de la gramática.....	161
Imagen 25. Práctica idiomática 5. Preparación para el examen EFC.....	163
Imagen 26. Práctica idiomática 1 usando YouTube.....	171
Imagen 27. Práctica idiomática 2 usando YouTube.....	173
Imagen 28. Grupo de video conteniendo saludos navideños en inglés.....	174
Imagen 29. Escena del video destacado conteniendo el saludo navideño.....	174
Imagen 30. Práctica idiomática 3 usando YouTube. La producción de videos.....	176
Imagen 31. Práctica idiomática 4 usando YouTube. La producción de videos	178
Imagen 32. Práctica idiomática 5 usando YouTube. Preparación examen EFC.....	180

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Modelo de intervención educativa que articula AICLE / CLIL y TIC.....	119
Gráfico 2. Secuencias de prácticas del inglés mediante redes sociales.....	120
Gráfico 3. Resultados pretest de grupo intervención y grupo control.....	211
Gráfico 4. Evolución de la competencia comunicacional del grupo control.....	223
Gráfico 5. Evolución de la competencia comunicacional del grupo intervención.....	224
Gráfico 6. Competencia comunicacional grupos intervención y control.....	225
Gráfico 7. Competencia comunicacional del grupo intervención.....	226
Gráfico 8. Competencia comunicacional del grupo control.....	227

SIGLAS

CEAACES Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

EFC *English First Certificate* / Primer Prueba Preliminar de inglés

EHU/UPV *Euskal Herriko Unibertsitatea* / Universidad del País Vasco

KET *Knowledge English Test* / Prueba de Conocimiento de inglés

MCER Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

PET *Preliminary English Test* / Prueba Preliminar de inglés

PUCESE Pontificia Universidad Católica de Ecuador Sede Esmeraldas

RRSS Redes Sociales

SENESCYT Secretaria Nacional de educación Superior, Ciencia y Tecnología

TIC Tecnología de la Información y Comunicación

ULEAM Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

UTM Universidad Técnica de Manabí

UTLVT Universidad Técnica Luis Vargas Torres

USGP Universidad San Gregorio de Portoviejo

UTMACHALA Universidad Técnica de Machala

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un elemento ligado al desarrollo humano que posibilita la satisfacción de la necesidad básica de expresar a la comunidad, aquello que una persona vive, siente o aprende. La sociedad actual facilita de múltiples maneras que las personas interactúen en situaciones cotidianas. Es más, desde la perspectiva lingüística, idiomas como el español y el inglés, por ser lenguas de uso extendido en todo el mundo, poseen gran cantidad de recursos que facilitan su utilización; especialmente el inglés, al cual se considera la lengua franca en múltiples ámbitos de comunicación internacional, ya sea en relaciones de tipo diplomático, político, económico y sobre todo de negocios. Así es como crece cada vez más el interés por adquirir el idioma inglés, por ser un recurso que permite superar las fronteras nacionales en todo el mundo.

En la República del Ecuador, de acuerdo con la constitución vigente, las lenguas oficiales son castellano, kichwa y shuar. La mayor parte de la población usa la lengua materna castellana, pues por diferentes motivos históricos y sociopolíticos las lenguas aborígenes han sido marginalizadas. Por otra parte, las tendencias modernas y las fuerzas históricas, políticas y sociales han hecho que el castellano y el inglés compartan vínculos estrechos en el ámbito educativo. Por lo tanto, fortalecer las competencias comunicacionales del idioma inglés en la población, podría, entre otros beneficios, mejorar las oportunidades que tiene de acceder a las tecnologías más actualizadas, a participar en los intercambios culturales, y otras actividades que contribuyen al mejoramiento de la economía (Esteve, 2009; Garay, 2016); por ende, se incrementan las posibilidades de conseguir una mejor calidad de vida en el siglo XXI.

La Constitución de la República del Ecuador del año 2008 priorizó los rubros de salud y educación pública (República de Ecuador, 2008); y los declaró áreas de alta importancia para el desarrollo social de esta nación. De igual manera, el objetivo cuarto del Plan Nacional del Buen Vivir o “*Suma Kausa*” periodo 2013-2017 (República del Ecuador, 2013), propone sean fortalecidas las capacidades y potencialidades de la ciudadanía a través de la educación de calidad.

También el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES) desde su creación en el año 2010, se plantea como misión el monitorear y evaluar a todas las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas que se localizan en el territorio nacional; a fin de garantizar formación profesional de calidad para toda la población. Sin embargo, a pesar de la importante inversión económica realizada entre los años 2010-2017 para el mejoramiento de la infraestructura, instalación de equipos de tecnología educativa, capacitación de docentes, ejecución de proyectos de investigación socioeducativa, etc., los avances para la articulación de la tecnología a los procesos educativos siguen siendo limitados en Ecuador (Villafuerte, Carreño y Demera, 2015).

La Ley Orgánica para la Educación Superior (LOES) (República del Ecuador, 2010) estableció entre sus políticas, la aplicación de estándares internacionales para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés. Así mismo, el Ministerio de

Educación de Ecuador decretó que, a partir del año 2016, la enseñanza del inglés como lengua extranjera sea impartida desde el segundo año de educación básica. Se agrega la Agenda Educativa Digital 2017-2021 de Ecuador que promueve el uso de la tecnología en procesos educativos que prometen ser más eficientes (Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, se observan deficiencias en tales procesos especialmente en la educación pública; los que se vinculan a la desarticulación de los contenidos con los intereses de los aprendientes, las limitadas y descontextualizadas modalidades de enseñanza administradas, entre otras causas (Zambrano, Carrera, Williams, Venegas y Bazurto, 2018; Salgado, 2017; Carrera y Villafuerte, 2015).

Se considera que ante el presente panorama socio educativo, la necesidad de ponerse a la par del crecimiento tecnológico mundial es una meta de primer orden; ya que cuando la educación logre hacer uso de las tecnologías más influyentes, se habrá logrado generar aquella interacción eficiente, que transforme los procesos formativos reales que haga fluir la letra muerta que llena las planificaciones curriculares. Por tanto, es primordial investigar acerca del uso las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Redes Sociales (RRSS) para identificar su potencial utilización en innovaciones educativas. Las primeras acciones para impulsar un empoderamiento de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes y las segundas para ampliar y fortalecer el espectro de intercomunicación virtual y con él las capacidades de expresión y de perfeccionamiento a nivel lingüístico en uso del inglés.

Los recursos tales como las TIC y RRSS permiten realizar prácticas dirigidas al fortalecimiento de las competencias comunicacionales en inglés de los futuros docentes de inglés; y alcanzar suficiente experticia en esta área es una demanda que urge ser atendida en Ecuador (Farfán et al., 2017; y Salgado, 2017; Villafuerte et al., 2015).

En la formación docente, en las universidades del Ecuador, se requiere desarrollar didácticas específicas que acompañen los procesos de construcción del conocimiento y su futura réplica en el ejercicio profesional. Aquí, emerge una oportunidad para que la investigación e innovación de las didácticas realice aportes para el mejoramiento del sistema de educación ecuatoriano en todos sus niveles, en coherencia con la política pública y el ejercicio del derecho a acceder a una educación de calidad.

Otro aspecto considerado en esta tesis doctoral es que, a partir del año 1992 se ejecutó en Ecuador el proyecto de Reforma Curricular para el Mejoramiento de la Enseñanza-Aprendizaje de inglés (CRADLE) (De La Bastida, 2013, p.30). Este proyecto de reforma facilitó la producción de seis textos llamados *Our World Through English*. Con esto se promovió la capacitación de 500 docentes de inglés en la provincia de Pichincha. De tal manera se dio lugar al establecimiento de las bases legales para la implementación del currículo de inglés a nivel nacional (Calle, Calle, Argado, Moscoso, Smith y Cabrera, 2012).

Entre los años 1992 y 2008, el profesorado de inglés de Ecuador no contaba con estudios especializados para la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera (ILE

o *ESL*). En su mayoría, se trataba de personas formadas como docentes de otros campos de conocimiento quienes contaban con el nivel básico del idioma inglés. Según la British Council (2015) se trataba de docentes anglo-usuarios del nivel A2 en la escala del MCER(2002).

Durante décadas, han persistido diferencias relevantes entre el Sistema de Educación Pública (SEPU) y el Sistema de Educación Privado (SEPR) en Ecuador. Una de estas brechas es la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Al respecto se indica que, la educación secundaria pública impartió clases de inglés entre dos y tres horas semanales, pero en la educación básica no fue impartida. A diferencia de los centros escolarizados privados donde se impartió clases de inglés entre cinco y veinte horas semanales tanto en el nivel primario como en el secundario. La enseñanza de inglés se convirtió así, en uno de los elementos utilizados para la comercialización de servicios educativos de elites, circunstancia que ha ampliado las brechas sociales en Ecuador. Así, los estudiantes con menores recursos económicos, en su mayoría, muestran niveles más bajos de conocimiento del inglés (Rodríguez, 2015).

La red de universidades ecuatorianas acogió el mandato legislativo de trabajar en la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a partir del año 2015. Los programas de formación inicial de docentes de inglés fueron rediseñados entre los años 2016 y 2017. El profesorado actual acoge afirmaciones de autores tales como Maiz y Tejada (2016); Cabero et al. (2014); Garay (2013); entre otros, respecto a que las TIC ofrecen soportes que facilitan el aprendizaje autónomo; y tales afirmaciones pueden ser aprovechadas para responder de manera eficiente a la demanda de docentes de inglés calificados que se acerca a once mil (República de Ecuador, 2016). Atender esta demanda de eficiencia es una de las motivaciones principales para llevar a cabo el presente trabajo doctoral en las condiciones propias de Ecuador.

Según Salinas (2004), uno de los cambios más urgentes, que en primer lugar se debe resolver, se vincula a la formación de docentes respecto a innovaciones didácticas, seguido luego por la implementación de sistemas eficientes de comunicación y distribución. Otros autores tales como Área (2010) sostienen que la presencia de las TIC en los centros escolarizados no asegura el aumento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes cuando no existe un componente pedagógico.

García-Valcárcel, Basilotta y López (2014) agregan que, la presencia de la tecnología en los centros escolares “no (...) ha producido un cambio de concepciones ni de prácticas en consonancia con las nuevas perspectivas del aprendizaje, las mismas que demandan unos entornos de aprendizaje más personales y autónomos, a la vez que requiere interactivos, móviles, ubicuos”. De lo expuesto se deduce que es necesario un trabajo de investigación educativa para abrir rutas que aporten respuestas eficaces a las necesidades latentes en el sistema educativo de Ecuador.

Este trabajo toma entre sus referentes iniciales las afirmaciones de investigadores como Ruipérez, Cabrero y Palazzo-Arko (2017); Castaño, Maíz y Garay, 2015; y Cabero (2011) respecto a que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen posibilidades para la generación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje creativos y flexibles que potencian la construcción del

conocimiento desde el uso de las TIC como medio de búsqueda, reflexión, construcción y reconstrucción del conocimiento.

El proceso de formación inicial de docentes de lengua extranjera de Ecuador requiere se innoven las prácticas lingüísticas para lograr que los futuros docentes superen la etapa actual de recepción de información, y así pasar a la etapa en las que ellos son gestores de su conocimiento mediante procesos de recodificación y reconstrucción de la información a la que acceden mediante Internet (Intriago et al., 2017; Garay, 2012). Tales innovaciones deberán proponer ajustes internos de los modelos educativos actualmente administrados (Badia, Meneses y García, 2015); y considerar las características de los contextos multiculturales presentes en Ecuador.

En cuanto al acceso a los servicios de Internet a nivel global es evidente la persistencia de brechas digitales, descritas por Cabero (2004) como “*e-clusión social*” y se reconoce que el avance tecnológico no llega a todos a la misma hora (Cabero, 2015).

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013), en Ecuador han sido ejecutados proyectos destinados al mejoramiento de la red de distribución de Internet. Sin embargo, autores como Vinueza y Simbaña (2017) sostienen que el uso de TIC para fines educativos ha sido reducido paulatinamente debido a diversas razones que se vinculan a la carencia de didácticas apropiadas. Ver tabla 1.

Tabla 1. Acceso a internet y su aplicación para fines educativos

Años	Acceso a internet	Uso en educación
2008	25.7%	40.1%
2009	24.6%	38.7%
2010	29.0%	40.0%
2011	31.4%	29.1%
2012	35.1%	27.5%
2013	40.4%	31.7%
2014	46.5%	26.5%
2015	50.5%	25.4%
2016	55.6%	23.2%

Fuente: Elaborado a partir de datos de INEC en Vinueza y Simbaña (2017)

Autores como Cabero y Barroso (2016); Maiz y Tejada (2016); Villafuerte y Romero (2017) sostienen que el acceso al Internet es una condición que favorece los procesos educativos. Sin embargo, en Ecuador se percibe que no existe una cobertura total del servicio de Internet, aunque INEC (2013) reporta una tendencia al crecimiento favorable entre los años 2008 al 2016 cuando pasó de 25,7% al 55,6% de cobertura a nivel nacional. No obstante, se observa que el uso de Internet para fines educativos ha pasado del 40,1% en el año 2008 al 23,2% en el año 2016 (Ver tabla 1).

Según Vinueza y Simbaña (2017) la presencia de las TIC en las universidades es evidente, pero “se puede notar la necesidad de ir incorporando nuevas TIC, se visibiliza la necesidad de contar con modelos pedagógico más flexibles, centrados

especialmente en los estudiantes, donde ellos lleguen a ser los protagonistas de un nuevo aprendizaje significativo” (p. 367).

Se añade que persisten comunidades en Ecuador donde el acceso al servicio de Internet es deficiente, y existen hogares en los que no se cuenta con equipos informáticos ni conectividad a Internet. Esta última circunstancia detona dificultades para la ejecución de la educación a distancia; la que en la actualidad hace uso de plataformas digitales para la enseñanza asincrónica (Salgado, 2017).

De la revisión de la literatura, se infiere la necesidad de que los docentes de lenguas extranjeras deben ser capaces de “administrar el currículo de la disciplina; y que ellos posean amplios conocimientos en torno a pedagogía y didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera” (Rodríguez, 2015, p. 90). Así mismo, las voces del profesorado recogidas en este estudio sugieren la necesidad de capacitación mediática que les permita diseñar nuevos ambientes de aprendizaje que estimulen y atraigan a los aprendientes mediante el uso de la Web; ratificando las afirmaciones de autores tales como Salgado (2017); Quiñonez (2016); entre otros, respecto a la necesidad de alfabetización mediática del profesorado ecuatoriano.

Cabero y Marín (2013); Cevallos et al. (2016); entre otros autores, coinciden al afirmar respecto a la necesidad de investigar el uso de las TIC en procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado universitario; y explorar dichas circunstancias contrastándolas con factores tales como los intereses y preferencias del alumnado según sus edades, orientación sexual, situación socioeconómica, contexto educativo, entre otros. Se recalca que el ámbito de utilización de las TIC en el ámbito educativa es muy amplio; así, los usos podrían incluir el seguimiento académico del alumnado, la gestión operativa y administrativa del centro escolar, entre otras posibilidades (Temprano, 2011).

Los estudiantes y docentes requieren de guías metodológicas para hacer uso eficiente y eficaz de los recursos informáticos. A este punto, Kirschner (2015) afirma que es necesario comprender que los usuarios generalmente se limitan a marcar “visto” o “me gusta” cuando hacen uso de la red social Facebook. Por ello, un primer reto planteado en este estudio es generar ambientes de aprendizaje que estimulen y promuevan la confianza del aprendiente. Ahora bien, propiciar contextos en los que se logre la implicación y la interacción respecto a dicho recurso con mayores argumentos, es una meta de mayor implicación que se propone lograr por medio de las prácticas idiomáticas en inglés.

Según Moncada y Freire (2015) la edad de los usuarios es un factor que influye en el uso que las personas hacen de las redes sociales. Así, los jóvenes de Ecuador “utilizan varias redes sociales a la vez [...] y tienen preeminencia a una comunicación digital, audiovisual mediada por las redes sociales por sobre la comunicación básicamente oral y de interacción personal cara a cara” (p.142).

Actividades cotidianas tales como: socializar información, ejecutar algún trabajo en equipo, prácticas idiomáticas de la lengua materna o extranjera, etc., pueden ser dinamizadas mediante la integración de aplicaciones informativa y otros recursos de video y sonido (Cevallos, Intriago, Villafuerte, et al., 2017; Farfán, Villafuerte,

Romero, et al., 2017). Sin embargo, los avances de los aprendientes se vinculan al tiempo y rigor que ellos asumen cuando hacen uso pedagógico de las TIC. A continuación, se exponen los elementos que componen la presente tesis doctoral:

El primer capítulo presenta el marco teórico que inicia con la revisión de teorías respecto a los temas: lenguaje y competencia comunicativa; las metodológicas para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera; la revisión de la política pública de Ecuador en torno a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera; y se finaliza este primer capítulo con la revisión de experiencias relevantes sobre enseñanza-aprendizaje de inglés apoyada en TIC, donde se pone atención a aspectos como la motivación al aprendizaje y actitudes de los estudiantes para la práctica idiomática apoyada en TIC y RRSS.

En el segundo capítulo son presentadas las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos en los que esta tesis doctoral se enmarca. Posteriormente, dadas las características de la investigación se exponen ocho hipótesis en torno a la evolución de las competencias comunicacionales de los participantes al realizar prácticas de inglés apoyadas por las TIC y RRSS.

En el tercer capítulo se describe el diseño de investigación creado para la ejecución de la parte empírica de esta tesis doctoral. Se presenta información respecto a la organización de los grupos control e intervención, las normas éticas aplicadas y el diseño de los instrumentos de toma de datos: Cuestionario tipo Likert y entrevista semi estructurada. Ver anexos I y II. Se agrega los procedimientos seleccionados para ejecutar el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos.

En el cuarto capítulo se presenta la intervención educativa diseñada para fortalecer la competencia comunicativa en inglés del grupo que toma parte de la intervención educativa. Para el diseño de la intervención educativa se considera la política nacional para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés de Ecuador; tales como el currículo nacional para la enseñanza-aprendizaje del inglés, el modelo Aprendizaje Integral de Contenido y Lenguaje AICLE reconocido por las siglas en inglés CLIL. Así, la intervención educativa es coherente con la necesidad nacional de desarrollar procesos que articulen el uso de TIC y en concreto las redes sociales: Facebook, WhatsApp y YouTube a prácticas idiomáticas del inglés. Además, se ofrece a los participantes el soporte didáctico para mejorar la competencia idiomática y conocimiento del inglés rumbo a su acreditación como docentes del magisterio ecuatoriano.

El quinto capítulo expone los resultados que han sido organizados en dos partes. La primera se refiere al análisis de datos cualitativos que responden a las preguntas de investigación planteadas previamente; y la segunda que expone la comprobación estadística de las hipótesis que se plantean en el segundo capítulo de esta tesis doctoral.

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones generadas en el estudio tanto a nivel de la evolución de la competencia comunicativa en uso del idioma inglés de los participantes; al igual que se ratifica el potencial que tienen las TIC y RRSS para

aportar en la innovación de las prácticas idiomáticas durante el proceso de formación inicial de docentes de inglés en la provincia de Manabí, Ecuador.

Entre los aportes de esta tesis doctoral se destacan:

La propuesta de innovación de prácticas idiomáticas de inglés que articula el uso de las TIC y RRSS con el método AICLE/CLIL que responde al proceso de mejoramiento de las didácticas aplicadas para mejorar la formación de docentes de inglés de la provincia de Manabí.

La conformación de una red de cooperación entre las universidades Laica Eloy Alfaro de Manabí, Universidad Técnica de Manabí y Universidad del País Vasco inicialmente, pero que posteriormente se amplió a la Universidad Pontificia Católica de Ecuador Sede Esmeraldas, Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Universidad Técnica de Machala, Universidad San Gregorio de Portoviejo, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí y Universidad Nacional del Sur de Manabí.

Esta cooperación interinstitucional ha generado la publicación de 15 artículos científicos y 5 comunicaciones presentadas en España, Ecuador y Estados Unidos respecto a las líneas de investigación: innovación educativa, desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés, y prácticas idiomáticas teniendo en cuenta la educación inclusiva y universal.

El diseño, aplicación y validación de una intervención educativa que articulo las TIC y RRSS con el modelo AICLE/CLIL para la enseñanza aprendizaje del inglés responde positivamente la política nacional para la educación de Ecuador.

La conformación de redes académicas de cooperación y la producción conjunta de publicaciones académicas responden de forma solvente al proceso de visibilidad de las instituciones educativas y a los estándares de calidad aplicados por las instituciones de control tales como CEAACES. Además, se ha logrado responder positivamente al pedido que, la Secretaria Nacional de la Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) de Ecuador hace a sus becarios de procurar el mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes de Ecuador.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Lenguaje y competencia comunicativa

1.1.1. Lenguaje

El lenguaje es el vehículo para comunicar necesidades, deseos, opiniones, discursos, etc., y no solo se componen de estructuras gramaticales y vocabulario. Por lo tanto, las lenguas son una manifestación concreta de las formas de vida de una comunidad. Se trata de un elemento relevante en el desarrollo humano global que se articula a la comunicación de las formas de vida, sentimientos, sensaciones, expectativas, etc. (Salgado, 2017).

El término -Lengua- es definido como “una competencia comunicativa o pragmática, cuya función esencial es la interacción social y cuyo uso, desarrollo y adquisición siempre se producen contextualizadamente” (Moreno, 2007, p. 57). Así, las formas convencionales de comunicación que frecuentemente se encuentran son: desde una conversación informal y espontánea, trabajo en grupo, conferencia, entrevista, debate, presentación televisiva, un juicio, una tertulia, un congreso (Byram y Feng, 2004).

Por su parte, Roméu (2003, p. 8.) insiste en que la “unidad y cohesión de sus dimensiones están dadas porque quien aprende y se comunica es una personalidad formada de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente [...] implica su cultura, conocimientos, necesidades, intereses, entre otros”. Por lo tanto, el lenguaje ocupa un papel protagónico como medio de intercambio de información en el ámbito educativo. En este sentido Canagarajah (2007) sostiene que son requeridas estrategias de desempeño, recursos de situación y negociaciones sociales para generar fluidez en los procesos comunicativos en diversos espacios. Así, el lenguaje es una manifestación de la realidad social y cultural que circunda a las personas en la que se evidencian características lingüísticas variadas y heterogéneas (Tucson, 2009) donde cobran relevancia aquellos elementos que caracterizan el habla cuando se hace uso de una lengua extranjera (Heras, 2014).

Finalmente, Salgado (2017) afirma que “el desarrollo de la capacidad lingüística es una condición *sine qua non* para desarrollar todas las demás capacidades” (Salgado, 2017, p.1); mientras que Zambrano et al. (2018) sostienen que “se debe orientar al educando a construir su propio aprendizaje[...] e incentivarlo a que explore distintos tipos de actividades para mejorar sus habilidades lingüísticas” (p. 67) en una nueva realidad, donde el desarrollo tecnológico ofrece altos volúmenes de información y actividades de entretenimiento mediante la red de redes (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2017).

1.1.2. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa se origina en el trabajo de Malinowski (1936) descubrió que las formas de vida de las personas se ligan a sus formas de hablar. Así, situaciones tales como ser parte de un grupo social, tener cierta edad, género, roles sociales, etnia, entre otros, influyen sobre el uso lingüístico de las personas. Sin embargo, mientras que para Malinowski (1936) el contexto es el marco que debe ser utilizado para interpretar los enunciados que una persona hace.

El término -competencia comunicativa- fue definido por Canale y Swain (1980) como aquella relación e interacción entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Desde la visión de Canale et al. (1980), la competencia comunicativa puede ser interpretada como la articulación dinámica entre el conocimiento de la gramática y la competencia sociolingüística. Posteriormente, Gumperz (1982) presentó un marco conceptual respecto al término competencia comunicativa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que fue identificado como Etnografía de la comunicación.

Gumperz (1982) se refiere al término competencia comunicativa como aquello que una persona debe saber para comunicarse eficientemente en contextos culturalmente concretos. Añade que los estudiantes de lenguas extranjeras deben dominar el código social de la lengua meta y deben reconocer las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes nativos de un lugar poseen.

La competencia comunicativa tiene como misión lograr que los aprendientes de una lengua apliquen la gramática de manera correcta sin descuidar los valores sociales, contextuales y pragmáticos. Así, se trabaja las características de la lengua a nivel formal, social y de actuación, mediante la competencia comunicativa y sus subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Phillips y Abbott (2011) presentaron los estándares para la comunicación que articula los aspectos: Comunicación, Comparaciones, Culturas, Conexiones, y Comunidades. Ellos establecen interrelaciones entre el idioma y la cultura de los aprendientes para producir formatos discursivos que tienen diversas funciones o propósitos. Finalmente, Barragán y Mesa (2018) sostienen que la competencia comunicativa incluye tres subcompetencias que son: (a) gramatical: elementos léxicos, fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos; (b) sociolingüística: reglas socioculturales, reglas del discurso (c) subcompetencia estratégica: utilización de estrategias verbales y no verbales.

1.1.3. Los enfoques: comunicativo, cognitivo y sociocultural

Aguirre (2005) sostiene que la persona es analizada desde un enfoque integrador donde toman parte el contexto en el que se desenvuelve, aquellos valores y sentimientos que le llenan, las costumbres, prioridades, roles sociales que asumen, entre otros; por ello, la competencia comunicativa debe ser abordada desde las dimensiones cognitiva, comunicativa y sociocultural.

El enfoque comunicativo puede ser comprendido como aquel proceso de aprendizaje dinámico y cooperativo que se enmarca en el contexto y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Son trabajadas las normas básicas de comunicación de una lengua extranjera y se revisan aquellos elementos contextuales que generalmente acompañan a las situaciones cotidianas (Canale, 1983).

Según Isisag (2010), el enfoque comunicativo debió superar limitaciones respecto a la falta del reconociendo pleno de las relaciones lengua y cultura; y de la necesidad de comprender a la cultura propia para abrir la mente al aprendizaje de otras culturas. La meta es lograr que una lengua se aprenda en cercanía a los hablantes o mediadores interculturales que potencien la introducción del aprendiente en las identidades múltiples de las culturas diferentes.

Siguiendo a Roméu (2014) los procesos cognitivos y metacognitivos se articulan para lograr el uso correcto de las estructuras discursivas en coherencia con su contexto. Así cuando se habla del enfoque cognitivo en procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera se debe atender elementos tales como el acumulado cognitivo, las destrezas comunicativas y los elementos que sitúan a las personas en un lugar y tiempo y que se denominan aspectos socioculturales. Así, en la formación “filológica se favorece el estudio de los diversos modelos lingüísticos y estrategias para la comprensión, análisis y construcción de discursos” (Roméu, 2014, p. 43).

Por su parte, Saville-Troike (1982) sostiene que el nivel de conocimiento social y cultural que tengan las personas respecto a una realidad específica es el factor que les permitirá usar e interpretar las formas lingüísticas generalmente utilizadas en dicho contexto; de manera que se superen los elementos estructurales de la lengua. Según Cots (1995) dividir la competencia lingüística permite enseñar eficientemente una lengua.

Para Erickson (1982) la convivencia escolar está normatizada, esta expone al profesorado y al alumnado a “reglas” previamente aprendidas. Sin embargo, en el mismo escenario emergen situaciones de innovación que generan diversos sentidos de adaptación. Una de las contribuciones más significativas hechas por la etnografía de la comunicación es la “identificación de lo que un aprendiz debe saber para comunicarse adecuadamente en varios contextos en ese idioma, y cuáles pueden ser las sanciones para varias deficiencias comunicativas. También hay aplicaciones importantes para [...] reconocer y analizar malentendidos comunicativos” (Saville-Troike, 1982, p. 9).

El término competencia sociolingüística puede ser entendido como la capacidad de un individuo para articular el conocimiento de una lengua y las destrezas de su convivencia social en una comunidad determinada (Consejo de Europa, 2002). Los académicos Byram y Feng (2004) sugieren que se debe estimular a los aprendientes para que actúen como etnógrafos aficionados y logren la comprensión relevante de la segunda lengua desde una perspectiva crítica. Ellos recalcan que la motivación de los aprendientes y la integración de la cultura en el aula de idiomas,

conducen a resultados más efectivos para los estudiantes, y aportan al mejoramiento del proceso de adquisición de la segunda lengua o una lengua extranjera.

La competencia sociolingüística según Moreno (2007) ayuda a las personas a hacer uso apropiado del lenguaje. Así, de manera coherente una persona se comunica con otras en relación con las características sociales y culturales que poseen. Los puntos débiles que se detecten en el alumnado pueden ser trabajados para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en búsqueda de su superación (Cots, Ibarra, Irún, Lasagabaster, Llurda y Sierra, 2010).

Según Corbett (2003) el enfoque de la interculturalidad permite el “uso de códigos verbales y no verbales pertenecientes a la cultura del aprendiz y la extranjera [...] se procura aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ningunas circunstancias” (p.212). Atendiendo a Guillén (2004) “Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque, todo hecho del habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (p. 838). Así, en las prácticas idiomáticas, la clave radica en encontrar contextos reales o cercanos que potencien lo aprendido y sus significados culturales. Por lo tanto, se debe organizar el pensamiento asociado a los contextos sociales asociados a la cultura (Sagastizabal, San Martín, Perlo y Pivetta, 2004) ya que las “diferentes culturas coexisten de modo que no presentemos al otro como algo compacto y único sino diverso y plural, complejo y dinámico” (Tusón, 2009, p. 234).

1.1.4. Componente (inter-)cultural en la clase de inglés

Rivers (1964) sostiene que enseñar un idioma implica introducir en clases los aspectos culturales de las personas que hacen uso del idioma meta, ya que “los significados que las palabras tienen para el hablante nativo se pueden aprender solo en un contexto lingüístico y cultural” (p. 19).

Por su parte Brooks (1964) plantea que la enseñanza de la lectura y la escritura de un idioma extranjero acuden a los diálogos y simulacros como estrategias didácticas para potenciar aspectos culturales del uso del vocabulario. A este punto, el método audio-lengua tiene la flexibilidad para contextualizar sus prácticas para que los estudiantes hagan uso del vocabulario presentado durante las clases.

Para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde un enfoque más abarcador, Banks (1994) presenta las dimensiones de la educación multicultural que incluyen “la manera en que se estructuran los programas deportivos y de asesoría, el método de enseñanza utilizado, las lecciones acerca de los prejuicios y las perspectivas sobre el conocimiento” (p. 32). Mediante la competencia cultural, el alumnado que estudia una lengua extranjera se muestra interesado en conocer más allá de la gramática y el vocabulario, se interesa por aprender acerca la cultura de los lugares donde se usa el idioma estudiado y tal es su motivación que está dispuesto a dejar su zona de confort para aprender un idioma.

Rábano (1997) la denomina “negociación de significados” a estas formas de comunicación de mensajes y edificación de conexiones sociales desde un enfoque más

internacional. El conocimiento de la cultura de los pueblos “promueve la tolerancia y aceptación de las realidades sociales diferentes a las propias. Su estudio promueve el deseo, interés, y desarrolla la capacidad de aprender y valorar las formas de vida e identidades de los pueblos” (Usán, 2013).

El estudio del vínculo idioma y cultura presenta entre sus antecedentes a Neuner (1989) citado por Tsokoglou (2014), quien sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera implica un entrenamiento espiritual-formal pero también, un proceso de formación de la personalidad. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera surge el encuentro (choque) cultural entre la cultura propia del alumno y la cultura perteneciente al idioma que aprende. Se trata de acciones que “facilitaría el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y comprensión del otro en su diferencia” (Paricio, 2014, p. 218).

Para Guilherme (2000) el término competencia intercultural es “la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (p. 297); mientras que para Moran (2001), el término cultura en relación a la educación puede ser comprendida como el “camino evolutivo de la vida de un grupo de personas, que consiste en un conjunto de prácticas asociadas a puntos de vista sobre el mundo compartido entre los miembros del grupo que figuran dentro de contextos sociales específicos” (p. 57).

Respecto al término competencia intercultural, Corbett (2003) lo define como aquella “capacidad para comunicarse eficazmente en situaciones interculturales, para establecer relaciones apropiadas dentro de contextos culturales diversos” (p. 212). Corbett agrega que puede ser comparada con la actitud que las personas tienen ante la vida: su apertura, diálogo y creatividad. Para Isabel Iglesias (2003) la interculturalidad “debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso debe favorecer el conocimiento y reconocimiento de lo distinto... ha de ser una práctica habitual” (p. 24).

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se mencionan aspectos referentes a la conciencia intercultural para propiciar en el estudiante la reflexión respecto a la “importancia de la diversidad que existe en el mundo, enriquezca su idioma y conozca cómo se percibe su cultura en otros países” (2002, p.103).

Según Rotstein, Sáinz, Scassa y Simesen (2006) es necesario dotar a las docentes con herramientas pedagógica que promuevan en ellos confianza, reciprocidad y tolerancia para lograr alcanzar las metas propuestas en un ambiente de diversidad cultural. Así, los recursos didácticos facilitan y apoyan el aprendizaje mediante contenidos que son claros y accesibles (Fonseca, 2006). A este punto, los libros de texto intentan transmitir una panorámica cultural sobre las formas de vida de las personas angloparlantes, pero requieren del soporte del profesor para completar un ciclo que genere el aprendizaje. Para Gordillo (2011) ese tipo de textos favorece el desarrollo de la competencia social-cultural; y amplían el conocimiento del lector en cuanto al vocabulario de una lengua extranjera (Usán, 2013, p. 5).

La teoría cognoscitiva social estudia la capacidad que tienen las personas para lograr la adaptación, aprendizaje y motivación de un idioma extranjero. La meta es desarrollar capacidades sociales, emocionales, cognoscitivas y conductuales que estimulan a las personas que viven bajo determinadas condiciones. A este respecto, Bandura citado en Woolfolk (2010) sostiene que “no se podría imaginar una cultura en la que su lenguaje, costumbres, tradiciones [...] prácticas educativas, religiosas y políticas se formaran gradualmente en cada miembro nuevo por medio de consecuencias recompensantes y punitivas de ensayo y error” (p. 55)

Las interacciones dinámicas sociales están inmersas en la construcción de una identidad grupal conocida como "aprendizaje social" (Muro y Jeffrey, 2008) que puede ser lograda mediante la participación en espacios virtuales y redes sociales en línea. Sin embargo, es necesario reconocer que la didáctica soportada en las computadoras requiere de transformación relevante (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Para Álvarez (2010) la interculturalidad se manifiesta como un eje transversal que supera fronteras para implicar la convivencia e interacción entre personas de culturas diferentes que están dispuestas a reconocer y respetar la diversidad. Según Ramón (2011) la interculturalidad reconoce la importancia para acercar o alejar el interés del aprendiente. Sin embargo, esa capacidad también yace en la relación docente y alumno. La meta es potenciar en los estudiantes la capacidad de explorar independientemente el aprendizaje de la cultura, que se vincula con la lengua extranjera que se estudia. Ante este panorama, se cita a Burgués (2011) quién sostiene que todo futuro docente tiene la necesidad de aprender a aprender; por lo tanto, sí es posible fortalecer las competencias del profesorado para el trabajo desde el enfoque intercultural en la clase de idiomas.

Es necesario recordar que hay comunidades en las que no existe la apertura a la cultura de otros pueblos. Farhat y Kazim (2011) explican que tal situación se debe a las dimensiones culturales de un pueblo que incluyen: creencias, costumbres, organización social, gestos, y nociones de espacio personal. Tales dimensiones pueden generar en los estudiantes universitarios actitudes negativas hacia el aprendizaje de un idioma debido a la relación inmediata que coexiste entre el lenguaje y la cultura. Respecto a la competencia comunicativa intercultural Román (2013) sostiene que esta se encarga de:

Combinar de manera integrada los conocimientos lingüísticos, textuales, discursivos y socioculturales (saber qué), estrategias de comunicación y habilidades para saber aplicarlos en situaciones concretas (saber hacer), y comportamientos apropiados en las relaciones interpersonales (saber ser y saber convivir) para ejecutar conductas comunicativas eficaces de oral o escrita en correspondencia con el contexto (Román, 2013, p. 1).

Román, Vena y González presentaron en el año 2015, los enfoques metodológicos dirigidos a la potenciación de la enseñanza de lenguas extranjeras a grupos universitarios con características étnicas diversas:

Interculturalidad interpersonal entendida como el contacto directo entre personas de diferentes culturas.

Interculturalidad mediada que hace uso de los medios electrónicos para ejecutar el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas
Estos fortalecen la competencia comunicativa intercultural para lograr niveles de desempeño eficientes entre personas que poseen lenguas y culturas diferentes (p.12).

Asimismo, Clark y Chong (2018) sostienen que “el aprendizaje de idiomas tiene primero que descubrir la relación entre el idioma y la cultura y, finalmente, a comprender cómo comparar culturas” (p. 1899). A este punto, los docentes son llamados a ayudar a los aprendientes a explorar y comprender aquellas pistas y acuerdos lingüísticos no escritos o implícitos. Además, gestionarán la aplicación de las competencias discursiva y funcional para expresar ideas y estimular en el alumnado el pensamiento de mayor complejidad (Barragán y Mesa, 2018).

1.2. Teorías metodológicas para la enseñanza del inglés

1.2.1. Evolución y caracterización histórico-teórica

El estudio de los métodos y enfoques universalmente utilizados para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés integra métodos utilizados a partir del siglo XIX y que surgieron en la línea histórica en diversos lugares del mundo. En este capítulo se profundiza el estudio de los siguientes métodos:

Método de Gramática y Traducción (MGT);

Método Directo o Método natural (MD);

Enfoque Oral y Enseñanza del Lenguaje Situacional (SLT);

Método Audio-Lingual (MAL);

Enseñanza del Lenguaje Comunicativo (ELC);

Método Respuesta Física Total (RFT);

Aprendizaje del Lenguaje Comunitario (ALC);

Método Ecléctico o Sugestopedia (ME);

Enseñanza-Aprendizaje basado en tareas (TBLT);

Aprendizaje Integral de Contenido y Lenguaje (AICLE/CLIL);

Enfoque Competencia Comunicativa (CC);

Componente (inter-)cultural en la clase de inglés (CICI).

A continuación, son expuestas las características principales de dichos métodos y enfoques con el objetivo de realizar un recorrido histórico para observar la evolución teórica acerca de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel global.

1.2.1.1. Método de Gramática y Traducción (MGT)

Este es el primer método formalmente conocido en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Fue usado para el aprendizaje de las lenguas clásicas, y por ello se lo conoce también como “Método Tradicional” (Richards y Rodgers, 2014).

Este método dominó la enseñanza de lenguas europeas entre 1840 y 1940; y continúa siendo ampliamente utilizado en algunas partes del mundo en situaciones donde la comprensión de textos literarios resulta motriz para la enseñanza de idiomas. Resulta ser el enfoque principal del estudio de la forma escrita de la lengua extranjera. De esta forma, “técnicamente se aprende un segundo idioma por medio de las explicaciones y referencias que se dan en la lengua materna” (Stern, 1983, p. 455) así, las explicaciones de reglas gramaticales de la lengua extranjera son dadas mediante la lengua materna.

Christ y Rang citados en Alcalde (2011) sostienen que hasta el siglo XVI la enseñanza de lenguas extranjeras se reducía al latín y griego. Los docentes de lenguas clásicas por aquel entonces poseían formación teológica, pero en ningún caso filológica. Atendiendo a Richards y Rodgers (2014) los líderes de este método son Johann Seidenstiicker, Karl Plotz, Ollendorf y Johann Meidinger. Ellos querían demostrar que el estudio del francés o del alemán no era menos riguroso que el estudio de las lenguas clásicas. No se cuenta con literatura que fundamente o la relacione con cuestiones de lingüística, psicología o teoría educativa y para los aprendientes de lenguas extranjeras este método ha significado una experiencia poco agradable que se basa en la memorización de listas interminables de reglas gramaticales, vocabulario no requerido y traducción de documentos con perfecta prosa literaria a partir de textos de autores especializados en literatura y no en didácticas para la enseñanza de idiomas.

A mediados del siglo XIX, la oposición al Método Gramatical denominado Movimiento de Reforma, sentó las bases para el desarrollo de nuevas formas de enseñanza. Sus características pueden ser resumidas así:

(i) El objetivo principal ha sido estudiar las palabras y las reglas gramaticales de la lengua meta. Se procuraba que el alumno logre entender las oraciones y aprender a construirlas. Se utilizan textos literarios para comprender la cultura de la lengua extranjera para desarrollar su intelecto y capacidad de raciocinio en el uso de la lengua materna.

(ii) El objetivo del estudio es aprender un idioma para leer su literatura o para el desarrollo intelectual del aprendiente. Primero se realiza el acercamiento al idioma a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales. Luego se aplica este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos. Por lo tanto, el aprendizaje del lenguaje consiste en poco más que memorizar aquellas reglas que permiten la comprensión y usos de la morfología y la sintaxis de la lengua que se desea aprender. Se presta poca o ninguna atención sistemática a hablar o escuchar el idioma meta.

(iii) La selección de vocabulario se basa únicamente en los textos utilizados en las prácticas y se construyen listas bilingües de palabras. Se utiliza diccionario y la memorización como ruta de aprendizaje principalmente.

(iv) La oración es la unidad básica de enseñanza y práctica del lenguaje; y las lecciones incluyen la realización de traducciones (Richards y Rodgers, 2014, p.129).

Para Howatt (1984, p. 131) los “enfoques anteriores al estudio de lenguas extranjeras utilizaron la gramática como una ayuda para el estudio de textos en un idioma extranjero” por lo tanto, dicho enfoque estudiaba la oración como elemento único.

(v) La precisión se enfatiza, ya que la expectativa era que los aprendientes alcanzaran altos niveles en la calidad de las traducciones. Howatt agrega que se “aplicaban exámenes meticulosos de precisión, además tenían un valor moral intrínseco respecto al honor de los aprendientes (p. 132).

(vi) La gramática se enseña deductivamente, es decir, mediante la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que luego se utilizan en prácticas idiomáticas a través de ejercicios de traducción.

(vii) El idioma nativo del estudiante es el medio de instrucción. Se usa para exponer nuevos elementos y permitir que se realicen comparaciones entre el idioma extranjero y el idioma nativo del alumnado (p. 133).

Neuner citado por Tsokoglou (2014) sostiene que el lenguaje se organiza en estructuras sistemáticamente compuestas por módulos que son normalizados gramaticalmente. Desde un punto de vista psicológico, este método está basado en un concepto de aprendizaje cognitivo que entrena para alcanzar el conocimiento.

Finalmente, Alcalde (2011) señala que se trata de un método exclusivamente deductivo, en el que se parte de la regla para llegar al ejemplo. La base está en la forma escrita de la lengua, literariamente mayor, guiada por criterios formales. Esta fue también la razón por la que este método dominó la enseñanza de lenguas hasta que haya culminado la Segunda Guerra Mundial. La mayor crítica que recibió este método se basaba en la ausencia de práctica de la competencia oral, competencia que lógicamente no podía ser desarrollada mediante esta metodología de gramática-traducción.

1.2.1.2. Método Directo – Método Natural (MD)

Este método se fundamenta en los principios naturalistas del aprendizaje del lenguaje, por ello, también es conocido como el “Método Natural” debido a que es un intento de aprender una segunda lengua de manera parecida al aprendizaje de la lengua materna. Richards y Rodgers (2014) en los antecedentes de este método citan el caso de Montaigne, quien describió como su pequeño hijo aprendió latín con la ayuda de un guardián nativo hablante. También se cita el caso de Sauveur (1826-1907) quien aplicaba preguntas y respuestas usando el idioma estudiado como una forma de interacción intensiva para demostrar que es posible enseñar un idioma extranjero sin traducción. Aquel significado de las palabras debía transmitirse directamente a través de la demostración y la acción.

Por su parte, Franke (1884) escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre formas y significados en el idioma meta. Además, él justificó teóricamente el enfoque monolingüe de la enseñanza de idiomas argumentando que este podría enseñarse mejor usando medios activos en el aula en lugar de utilizar procedimientos analíticos que se centran en la explicación de las reglas de la gramática. Este docente reemplazó el libro de texto en las primeras etapas de aprendizaje con actividades orales y aplicó técnicas para el mejoramiento de la atención sistemática a la pronunciación. Las palabras conocidas podrían usarse para explicar vocabulario nuevo, el uso de mímica, demostración e imágenes.

El Método Directo tiene los siguientes procedimientos según Richards y Rodgers (2014):

- (1) La instrucción en el aula se impartía exclusivamente en el idioma meta.
- (2) En todas las clases solo se enseñaba vocabulario
- (3) Las habilidades de comunicación oral se formaron en una progresión cuidadosamente graduada y organizada en torno a intercambios de preguntas y respuestas entre docentes y estudiantes en clases pequeñas e intensivas.
- (4) La gramática se enseñó inductivamente.
- (5) Nuevos puntos de enseñanza fueron presentados oralmente.
- (6) El vocabulario concreto se enseñó a través de demostraciones, objetos e imágenes.
- (7) Se trabajan el habla y la comprensión auditiva.
- (8) Se estimula la pronunciación y uso correcto de la gramática (p. 9).

Se introduce este método a inicios del siglo XX en Francia y Alemania. Posteriormente, las escuelas comerciales de inglés lo implementan en los Estados Unidos de Norte América. Sin embargo, su implementación en el sistema de educación secundaria pública fue difícil debido a que no se habían considerado la realidad de sus aulas. El método carecía de una base rigurosa en la teoría lingüística aplicada y por esta razón a menudo fue criticado por los defensores más académicamente centrados en el Movimiento de Reforma.

Entre los inconvenientes de este método, se percibió el requerimiento de docentes que fueran hablantes nativos o que tuvieran fluidez al nivel de una persona nativa en el idioma extranjero. La clase dependía de las habilidades de los profesionales para ejecutar las clases, en lugar del potencial que ofrece el libro de texto por ello, no todos los docentes fueron lo suficientemente competentes en el idioma extranjero para adherirse a los principios de este método.

El objetivo de este método es tratar de enseñar habilidades de conversación; por tanto, se consideró poco práctico en vista del tiempo limitado disponible para la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas, las habilidades limitadas de los docentes y la irrelevancia percibida de las habilidades de conversación en un idioma extranjero para el estudiante universitario estadounidense promedio.

Este método sigue utilizándose de forma amplia en numerosas escuelas, ya que se considera únicamente la lengua extranjera como objeto de estudio con la utilización de una gran cantidad de recursos audiovisuales para que el alumnado asimile de forma progresiva la fonosintaxis de esa nueva lengua meta.

1.2.1.3. El Enfoque Oral y la Enseñanza del Lenguaje Situacional (SLT)

El desarrollo de este enfoque se inició entre los años 1920-1930 a cargo de lingüistas británicos y continuó hasta 1960. Según Hubbard, Jones, Thornton y Wheeler (1983) este método ha sido utilizado para escribir una gran cantidad de libros de textos tales como *Streamline English* (Hartley y Viney 1979); *Access to English* (Coles y Lord, 1975); *Kernel Lessons Plus* (O'Neill, 1973); y *New Concept English* (Alexander, 1967).

Por su parte, Palmer (1917) citado en Richards y Rodgers (2014) intentó desarrollar una base más científica para el enfoque y propuso los factores preliminares de la pedagogía de la lingüística. Su análisis sistemático de los principios y procedimientos aporta a la organización del contenido para la enseñanza de un idioma. Palmer (2017) sostiene que lograr la precisión en la pronunciación y el uso correcto de la gramática son aspectos altamente relevantes cuando se estudia una lengua diferente a la materna. Es necesario evitar cometer errores para lograr calidad de la comunicación cuando se usa una lengua diferente; y en este sentido el uso de las estructuras básicas y patrones de oraciones es de gran ayuda.

Según Pittman (1963) citado por Débora Figueiredo (2010), es prioridad la enseñanza oral de las nuevas estructuras y del vocabulario que requiere un estudiante de una lengua diferente, a fin de que este logre expresar las ideas con claridad. La escritura se deriva de la composición oral del discurso donde su práctica es necesaria y valiosa, pero se requiere del refuerzo que el profesor puede dar de manera permanente hasta lograr que el estudiante maneje con solvencia las estructuras del idioma estudiado. Así, el profesor deberá crear ambientes diversos de práctica para que los alumnos hagan uso de lo aprendido de manera natural y acorde a las situaciones cotidianas en las que se presenta sea en la cafetería, en el aeropuerto o en el supermercado de un país extranjero.

A partir de 1920, uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de lenguas extranjeras fue el vocabulario. Se agrega un mayor énfasis en las habilidades de lectura como el objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto condujo al desarrollo de principios de control del vocabulario, que tuvieron un gran impacto en las siguientes décadas. En esta línea, Harold Palmer, Michael West y otros especialistas crearon la guía del vocabulario necesario para enseñar inglés como lengua extranjera. Este trabajo fue evaluado por *The Interim Report on Vocabulary Selection* y los recuentos de frecuencia mostraron que un núcleo de 2.000 o más palabras aparecían generalmente en los trabajos escritos. Su conocimiento sería clave para la correcta comprensión del idioma estudiado (Faucett, West, Palmer y

Thorndike, 1936). Este trabajo fue publicado en Londres bajo el título: *A General Service List of English Words* (West, 1953; Browne, 2013).

Palmer y otros lingüistas ingleses (1917) desarrollaron lo que hoy se conoce como Enfoque Oral de la Enseñanza de Idiomas. Se trata de un proceso de selección del contenido léxico y gramatical, gradación, secuencia del contenido y presentación de los elementos del curso; sus principios se resumen en: a) La enseñanza de idiomas comienza con el lenguaje hablado. El material se enseña oralmente antes de que se presente en forma escrita. b) En la clase se usa solamente el idioma meta. c). Nuevos puntos de lenguaje son introducidos y practicados situacionalmente. d). Se seleccionan los vocabularios para garantizar que se cubra un vocabulario esencial de servicios generales. e) Las formas gramaticales simples deberán ser enseñadas antes de avanzar a estructuras complejas. f) Se introduce la lectura y la escritura después de dotar al alumnado de una firme base léxica y gramatical.

Se procura generar hábitos correctos en cuanto al habla para que los aprendientes sean capaces de expresarse sin titubear y casi sin pensar en los patrones de oraciones correctas. El vocabulario debe ser inducido mediante la exposición y uso en una situación concreta. De esta forma, Billows citado en Balla (2014) sostiene que cuando se traduce una palabra del idioma extranjero al idioma materno, la impresión que se causa al cerebro se debilita y hace más difícil el recordarla posteriormente.

Cuando se trabaja con un programa estructural, se espera recibir una lista de patrones oracionales organizados y las estructuras siempre se enseñan dentro de oraciones. A este punto, Pittman (1963) sostiene que “toda palabra del vocabulario puede ser ubicada en situaciones en las que el significado es bastante claro” (p.155).

En este método, la forma de las nuevas palabras y patrones de oraciones se demuestra con ejemplos y no a través de una explicación o descripción gramatical. El significado de las nuevas palabras y patrones de oraciones no se transmiten a través de la traducción. Por tanto, se debe dejar claro su significado de forma visual usando objetos, imágenes, acción y mímica (Davies, Roberts y Rossner, 1975). Las técnicas de práctica consisten en repetición y sustitución guiadas mediante repetición de coro, dictado, simulacros y tareas controladas de lectura y escritura oral. Se agrega la práctica de pares y el trabajo en grupo como prácticas relevantes para el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En las etapas iniciales de aprendizaje se requiere que el alumnado escuche y repita lo que dice el profesor. Posteriormente, se solicita al alumnado que responda a las preguntas y a los comandos. El alumnado no tiene control sobre el contenido del aprendizaje y, a menudo sucumbe en comportamientos indeseables a menos que el docente lo motive hábilmente (Pittman, 1963). En la etapa avanzada, se anima a los estudiantes para que ellos inicien preguntas y respuestas entre sí, aunque la introducción controlada por el docente y la práctica del nuevo lenguaje se enfatiza en todo momento (Davies, Roberts y Rossner, 1975).

El docente sirve de modelo, configura la situación en la que se crea la necesidad de la estructura objetivo y vuelve a introducir una nueva estructura para que el alumnado la repita. Así, “las lecciones son dirigidas por el profesor quien marca el

ritmo de avance, ya que el libro de texto solamente propone actividades que deben ser ejecutadas con el docente” (Richards y Rodgers, 2014, p. 38).

Durante la fase de práctica de la lección, los estudiantes tienen más oportunidad de utilizar el idioma en situaciones menos controladas, pero el docente siempre está atento a los errores gramaticales y estructurales para trabajarlos en próximas sesiones. Pittman (1963) sostiene que las responsabilidades del docente incluyen: “(1) Tiempo. (2) Práctica oral; (3) Revisión; (4) Ajuste a las necesidades especiales de las personas; (5) Evaluación; (6) Ejecución de actividades de lenguaje diferentes a las solicitadas en el texto” (p.177).

Los procedimientos en el aula de enseñanza del lenguaje situacional varían de acuerdo con el nivel de la clase, pero los procedimientos en cualquier nivel pretenden pasar de la práctica controlada a una etapa de trabajo más libre de estructuras y del uso oral de los patrones oracionales a su uso automático en el habla, la lectura y la escritura.

La secuencia de actividades que proponen Davies et al. (1975, p.6) consiste en:

- (1) Práctica auditiva.
- (2) Imitación coral.
- (3) Imitación individual para verificar la pronunciación.
- (4) Aislamiento de sonidos o grupos de palabras que causan problemas.
- (5) Desarrollo de nuevos modelos de formulación de preguntas y respuestas con patrones ya conocidos.
- (6) Elicitación mediante mímica, palabras rápidas, gestos, etc., para que los alumnos hagan nuevos ejemplos del patrón.
- (7) Desarrollo de la capacidad de sustitución mediante uso de puntos clave (palabras, imágenes, etc.).
- (8) Facilitar la mezcla de ejemplos de los nuevos patrones.
- (9) Presentación de preguntas y respuestas como práctica del nuevo formulario de preguntas.
- (10) Corrección.

1.2.1.4. Método Audio-Lingual (MAL)

Este método se derivó de una visión propuesta por los lingüistas estadounidenses en la década de 1950. Llegó a conocerse como -lingüística estructural- como una reacción a la gramática tradicional. El lenguaje fue visto como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación del significado de las palabras.

El término estructural se refería a las siguientes características: (a) Se pensaba que los elementos en un lenguaje se producían de forma lineal aplicando las reglas gramaticales (estructurada). (b) Las muestras de lenguaje podrían describirse exhaustivamente en cualquier nivel estructural de descripción (fonética, fonémica, morfológica, etc.). (c) Se pensó en los niveles lingüísticos como sistemas dentro de los sistemas. Se trata de estructuras piramidales. Los sistemas fonémicos condujeron a sistemas de frases y oraciones de más alto nivel. Aprender un idioma implica el

dominio de bloques de construcción del lenguaje y aprender las reglas mediante las cuales se combinan estos elementos desde el fonema al morfema, desde la palabra a la frase y a la oración.

El sistema fonológico define aquellos elementos de sonido que contrastan significativamente entre sí en el lenguaje (fonemas), sus realizaciones fonéticas en entornos específicos (alófonos) y sus secuencias permisibles (fonética).

Los sistemas fonológicos y gramaticales del lenguaje constituyen la organización del lenguaje y por implicación, las unidades de producción y comprensión.

El sistema gramatical consiste en una lista de elementos gramaticales y reglas para su combinación lineal en palabras, frases y oraciones. Los procesos ordenados por regla implican la adición, eliminación y transposición de elementos. Un principio de la lingüística estructural es que el medio principal del lenguaje es la vía oral: el habla es el lenguaje.

Dado que muchos idiomas no tienen una forma escrita y se aprende a hablar antes de aprender a leer, se argumentó que el lenguaje se centra en la forma hablada, dejando en segundo plano a la expresión escrita (Brooks, 1964 en Richards y Rodgers, 2014). Por lo tanto, se asumió que el habla tenía una prioridad en la enseñanza de idiomas. Esta circunstancia era contraria a las opiniones populares de la relación de las formas habladas y escritas de lenguaje, ya que se había asumido ampliamente que el lenguaje existía principalmente como símbolo escrito en papel, y que el lenguaje hablado era una realización imperfecta de la versión escrita pura.

En 1961, el lingüista estadounidense William Moulton proclamó los principios lingüísticos en los que debería basarse la metodología de enseñanza del lenguaje: "El lenguaje es un discurso, no una escritura [...] hay que enseñar el idioma, no sobre el lenguaje. [...] Un idioma es lo que dicen sus hablantes nativos, no lo que alguien piensa que deberían decir" (Rivers, 1964, p. 5). El método no puede basarse simplemente en una teoría del lenguaje, también necesita referirse a la psicología y teorías del aprendizaje.

El conductismo al igual que la lingüística estructural, es otro enfoque antirrealista y empíricamente basado en el estudio del comportamiento humano. Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de comportamientos. La ocurrencia de estos comportamientos depende de tres elementos cruciales en el aprendizaje: un estímulo sirve para provocar el comportamiento; una respuesta desencadenada por un estímulo; y refuerzo que sirve para marcar la respuesta como apropiada (o inapropiada) que alienta la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro (Brown, 2001).

El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje, ya que aumenta la probabilidad de que el comportamiento vuelva a ocurrir y eventualmente, se convierta en un hábito. Aplicar esta teoría al aprendizaje de idiomas es identificar al organismo como el aprendiz de un idioma extranjero, el comportamiento como conducta verbal, el estímulo como lo que se enseña del idioma extranjero, la respuesta como la reacción del alumno al estímulo, el refuerzo como la aprobación extrínseca, y los elogios de los compañeros o del docente como la autosatisfacción intrínseca del

uso del idioma meta. Así, “el dominio del lenguaje se representa como la adquisición de un conjunto de cadenas adecuadas de pregunta y respuesta” (Richards y Rodgers, 2014, p.50).

Las prácticas descriptivas de los lingüistas estructurales sugirieron una serie de hipótesis sobre el aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, sobre la enseñanza de idiomas los principios de aprendizaje, que se convirtieron en los fundamentos psicológicos del método Audio-lingual que dieron forma a sus prácticas metodológicas según Rivers (1964) son:

1. El aprendizaje de un idioma extranjero es básicamente un proceso de formación de hábito mecánico. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas en lugar de cometer errores. Al memorizar diálogos y realizar simulacros de patrones, se reducen al mínimo las posibilidades de producir errores. El lenguaje es el comportamiento verbal; es decir, la producción y comprensión automáticas de locuciones.
2. Las habilidades lingüísticas se aprenden con mayor eficacia si los elementos que se van a aprender en el idioma meta se presentan en forma oral antes de que se vean en forma escrita. Su entrenamiento es necesario para proporcionar la base para el desarrollo de otras habilidades del lenguaje.
3. La analogía brinda una mejor base para el aprendizaje del idioma que el análisis. Involucra los procesos de generalización y discriminación; por lo tanto, las explicaciones de las reglas gramaticales no se dan hasta que los estudiantes hayan practicado un patrón en una variedad de contextos y adquiriendo percepción respecto a las analogías involucradas. Los simulacros pueden permitir a los estudiantes formar analogías correctas. Así, la enseñanza de la gramática es esencialmente inductiva.
4. Los significados que las palabras tienen para el hablante nativo se pueden aprender solo en un contexto lingüístico y cultural, y no de manera aislada. Enseñar un idioma implica trabajar aspectos del sistema cultural de las personas (p.19-22).

La teoría del aprendizaje aplicado al aprendizaje de idiomas fue desarrollada por Skinner (1957) quien expuso en el texto clásico y referencial llamado *Verbal Behavior* la siguiente argumentación: "No tenemos ninguna razón para suponer que el comportamiento verbal difiera en ningún aspecto fundamental de lo no verbal" (Skinner, 1957 en Richards and Rodgers, 2014, p.10).

Los seguidores procuraron la instrucción basada en el habla con el objetivo de desarrollar la competencia oral. Descartaron la gramática y literatura e impulsaron procedimientos basados en la práctica oral del idioma extranjero estudiado. Se impulsó el reconocimiento de símbolos impresos del habla, se centró el trabajo en el desarrollo de la comprensión auditiva y pronunciación precisa. Los objetivos a lograr a mediano plazo según Brooks (1964) citado por Richards y Rodgers (2014) se resumen así:

Los objetivos a mediano plazo plantean: (a) control de las estructuras de sonido, forma y orden en el nuevo idioma; (b) conocimiento de los elementos de vocabulario que aportan contenido a estas estructuras; y (c) comprensión del significado o importancia que tienen los símbolos verbales para las personas nativo hablantes.

Los objetivos a largo plazo plantean: (d) usar el idioma meta tal como un hablante nativo; y (e) Conocer un segundo idioma tal como lo hace un bilingüista (p. 113).

Según Richards y Rodgers (2014) el punto de partida es un programa lingüístico que contiene los elementos clave de la fonología, la morfología y la sintaxis del idioma ordenado de acuerdo con el orden que van apareciendo. Estos pueden haberse derivado en parte de un análisis contrastivo de las diferencias entre la lengua nativa y la lengua meta, ya que se cree que estas diferencias son la causa de las principales dificultades que encontrará el alumno.

Las actividades del alumno deben limitarse primero a trabajar lo audio-lingual y lo gestual-visual del comportamiento del lenguaje. Así, se trabajó en la imitación, la repetición y la memorización de sonidos y palabras; ya que para ampliar el vocabulario es necesario según sus seguidores, familiarizarse con los sonidos, arreglos y formas de utilización.

Los diálogos y simulacros forman la base de las prácticas de audio-lingual en el aula, proporcionan los medios para contextualizar estructuras clave e ilustrar situaciones posibles a enfrentar. De acuerdo con la teoría del aprendizaje conductista, la enseñanza se enfoca en las manifestaciones externas del aprendizaje más que en los procesos internos del aprendiente.

Los alumnos juegan un papel reactivo respondiendo a los estímulos. Por lo tanto, ellos tienen poco control sobre el contenido y el ritmo o el estilo de aprendizaje. El hecho de que los alumnos no siempre entienden el significado de lo que están repitiendo, no se percibe como un inconveniente. Ellos aprenden el idioma cuando escuchan al docente, imitan con precisión, responden y realizan tareas (Richards y Rodgers, 2014).

El docente asume un papel central y activo para modelar el idioma meta, controlar la dirección y el ritmo de aprendizaje, supervisar y corregir el rendimiento de los alumnos. Los materiales de instrucción en el Método Audio-lingual ayudan al docente a desarrollar el dominio del idioma en el alumno. El estudiante permanentemente se dedica a escuchar, repetir y responder. En esta etapa del aprendizaje, la exposición a la palabra impresa puede no ser deseable, ya que distrae la atención de la entrada auditiva.

Hay que reconocer que con este método se lograba mucha práctica de diálogos con el uso de numerosos ejercicios. Ahora bien, el dominio idiomático no se consiguió, atendiendo a estudios que han analizado alumnado que estudiaron mediante este método audio-lingual, y aunque todavía recordaban los diálogos no podían hablar el idioma extranjero que habían estudiado y que se había fijado como meta final.

1.2.1.5. Enseñanza del Lenguaje Comunicativo (ELC) *Communicative Language Teaching (CLT)*

El origen de la enseñanza del lenguaje comunicativo (ELC) data de finales de los años sesenta en Inglaterra y su objetivo era desarrollar la "competencia comunicativa" (Hymes, 1972a) para contrastar una visión comunicativa del lenguaje y la teoría de la competencia de Chomsky (1965). Así, la teoría lingüística se ocupa principalmente de un oyente ideal en una comunidad de habla homogénea, quien conoce perfectamente su lenguaje y no se ve afectado por el "conocimiento gramatical, ni situaciones irrelevantes como la limitación de la memoria, distracciones, el cometer errores, la atención e interés por aprender, etc., y que aplica el idioma en condiciones reales" (Chomsky, 1965, p.3).

Por su parte Hymes (1972b, p.281) propuso que se incorpore la comunicación y la cultura, ya que una persona debe adquirir el conocimiento y la capacidad para el uso del lenguaje respecto estas situaciones: "(1) Algo formalmente posible. (2) Algo factible en virtud de los medios de implementación disponibles. (3) Algo apropiado, adecuado, feliz, exitoso en relación con el contexto en el que se usa y se evalúa. (4) Algo realizable".

Halliday (1970) sostiene que "la lingüística describe los actos o textos de habla, ya que solo a través del estudio del lenguaje en uso, se ponen de relieve todas sus funciones y significados" (p. 145). Se agrega las siete funciones básicas que el lenguaje desempeña en niños y niñas que aprenden su primer idioma:

(1) La función instrumental: usar el lenguaje para obtener cosas; (2) La función reguladora: utilizar el lenguaje para controlar el comportamiento de los demás; (3) La función de interacción: usar el lenguaje para crear interacción con los demás; (4) La función personal: usar el lenguaje para expresar sentimientos y significados personales; (5) La función heurística: usar el lenguaje para aprender y descubrir; (6) La función imaginativa: usar el lenguaje para crear un mundo de la imaginación; (7) La función de representación: usar el lenguaje para comunicar información (Halliday, 1975, p.70).

Canale y Swain (1980) citado en Richard y Rodgers (2014) proponen las siguientes cuatro dimensiones de competencias comunicativas:

(1) La competencia gramatical que es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. (2) La competencia sociolingüística que involucra la comprensión del contexto donde emerge el hecho comunicativo. Surgen relaciones de roles, información respecto a los participantes y el propósito comunicativo que le motiva. (3) La competencia del discurso se refiere a la interacción de elementos de mensaje individuales en términos de su interconexión y significado en relación con todo el discurso o texto. (4) La competencia estratégica utilizada para iniciar, finalizar, mantener, reparar y redirigir la comunicación (p. 253).

Los investigadores educativos afirman que vincular a los estudiantes en actividades extracurriculares ofrece más oportunidades para usar el idioma meta cuando se aplica el enfoque comunicativo (Alhosni, 2014). Los docentes procuran que el alumnado participe en tareas en las que apliquen el idioma al interactuar con sus compañeros.

Según Johnson (1982) los principios de comunicación implican: (1) La comunicación real que promueve el aprendizaje. (2) El lenguaje para realizar tareas significativas. (3) El principio de significación para que el alumno apoye su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Krashen (1981) sin ser un seguidor de la enseñanza del lenguaje comunicativo, considera la adquisición como aquel proceso básico que involucra alcanzar el dominio del idioma para desarrollar inconsciente su uso en la comunicación real. Mientras que el aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que ha resultado de la instrucción, y no puede conducir a la adquisición, pero sirve como un monitor de la salida del sistema adquirido. Así, el aprendizaje del idioma extranjero se produce a través del uso del lenguaje de manera comunicativa en lugar de la práctica de las habilidades lingüísticas.

Johnson (1982) considera que la adquisición de competencia comunicativa en un idioma es un ejemplo del desarrollo de habilidades comunicativas a través de su práctica, donde el aspecto cognitivo incluye reglas gramaticales, selección del vocabulario y convenciones sociales que rigen el habla; mientras que el aspecto del comportamiento implica la automatización de estos planes para lograr un nivel fluido (Littlewood, 1984). Según autores como Piepho (1981), el enfoque comunicativo tiene los siguientes objetivos:

(1) Nivel integrador y de contenido (el lenguaje como medio de expresión). (2) Nivel lingüístico e instrumental (el lenguaje como sistema semiótico y objeto de aprendizaje). (3) Nivel afectivo de relaciones interpersonales y conducta (el lenguaje como medio de expresar valores y juicios sobre uno mismo y los demás). (4) Nivel de necesidades individuales de aprendizaje (aprendizaje correctivo basado en el análisis de errores). (5) Nivel educativo general de objetivos extralingüísticos (aprendizaje de idiomas dentro del plan de estudios de la escuela (p.8).

Por tanto, la enseñanza de idiomas reflejará las necesidades particulares del alumnado, quienes pueden estar en los niveles de dominio desde una perspectiva comunicativa para leer, escribir, escuchar o hablar el idioma extranjero. Uno de los primeros modelos de este enfoque fue descrito como un programa teórico que especificaba las categorías semánticas-gramaticales (frecuencia, movimiento, entre otras) y las categorías de funciones comunicativas que el alumnado necesite (Wilkins, 1976).

En 1980 Van Ek y Alexander publicaron *Threshold Level English* (Nivel Umbral del inglés) para plantear un grado razonable de competencia comunicativa en un idioma extranjero y los elementos de idioma necesarios para lograrlo. Así, la gama de tipos de ejercicio y actividades compatibles con un enfoque comunicativo procura que el alumnado alcance los objetivos del plan de estudios, involucre procesos comunicativos tales como el intercambio de información y la negociación de significado e interacción entre los alumnos.

Las actividades de aula se enfocan en completar tareas que involucran el intercambio de información (Richards y Rodgers, 2014). Entre las actividades utilizadas aparece la muestra de diapositivas fuera de contexto que deben ser

identificadas y ordenadas por los estudiantes. Allwright (1976) coloca una pantalla entre los estudiantes y coloca los objetos en un cierto patrón que es comunicado a los estudiantes. Byrne (1978) proporciona diagramas incompletos que los estudiantes deben completar pidiendo información. Geddes y Sturtridge (1979) desarrollan "rompecabezas de escucha" y Johnson (1982, p.151) hace que los estudiantes escuchen diferentes materiales grabados para luego comunicar su contenido a otros en la clase". Breen y Candlin (1980) describen el rol del alumno como negociador entre el yo, el proceso y el objeto de aprendizaje. Aquí, el alumno participa durante las actividades que el grupo ejecuta. El alumno debe dar tanto como recibe y de ese modo todos aprenden de una manera interdependiente.

A menudo no se utiliza un texto, las reglas de gramática no se presentan, la disposición del aula no es estándar, se espera que los estudiantes interactúen principalmente entre ellos y menos con el docente. La corrección de errores puede estar ausente o poco frecuente. Los metodólogos recomiendan que el alumnado aprenda al ver que la comunicación ha sido fallida o exitosa. Este resultado es una responsabilidad conjunta y no la culpa del hablante o del oyente.

Los roles del profesorado incluyen: facilitador del proceso de comunicación, participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje, motivador a la participación. Otros roles secundarios para el profesorado pueden ser organizador de recursos, guía dentro de los procedimientos y actividades del aula, investigador educativo y aprendiz. El docente también asume la responsabilidad de determinar y responder a las necesidades de lenguaje del alumnado por medio de sesiones personalizadas.

Littlewood (1984) distingue entre "actividades de comunicación funcional" y "actividades de interacción social" como tipos de actividades principales en la enseñanza del lenguaje comunicativo. Así, en las actividades de comunicación funcional los estudiantes comparten conjuntos de imágenes y notan similitudes y diferencias. Elaboran una secuencia probable de eventos a partir de un conjunto de imágenes para descubrir las características que faltan en un mapa o imagen. En cambio, en las actividades de interacción social se incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos y juegos de roles, simulaciones, sketches, improvisaciones y debates (Richards y Rodgers, 2014).

Entre las responsabilidades del profesorado aparece organizar el aula como un entorno de comunicación para facilitar las actividades comunicativas. Las pautas para la práctica en el aula sugieren que, durante una actividad, el docente supervisa, alienta y suprime la inclinación a proporcionar vacíos en el léxico, la gramática, etc., pero observa tales lagunas para la práctica complementaria posterior (Littlewood, 1984; Finocchiaro y Brumfit, 1983).

El Consejo de Europa (2002) desarrolló un plan de estudios que incluyó descripciones de los objetivos de los cursos de idiomas extranjeros para adultos europeos y las situaciones en las que ellos podrían requerir el uso de un idioma extranjero. Los temas de interés podrían ser la expresión oral, las funciones que

requerían del uso del idioma, las nociones utilizadas en la comunicación, vocabulario y gramática.

La adopción del enfoque comunicativo plantea problemas importantes para la capacitación de docentes, el proceso de evaluación y el desarrollo de materiales didácticos, los que son de tres tipos: (a) Materiales basados en el texto. (b) Materiales basados en tareas. (c) Materiales basados en el uso de objetos reales.

Para que las prácticas idiomáticas proporcionen a los estudiantes las oportunidades de hablar usando el idioma extranjero, estas deben centrarse en los alumnos. Se procura que ellos expresen un mensaje en lugar de centrarse en la forma. Sin embargo, Farooq (2015) se centra en las percepciones y prácticas de los docentes sobre la enseñanza desde el enfoque comunicativo. Sus resultados permiten inferir que los docentes no están entusiasmados con la implementación completa de este enfoque debido a los desafíos que se representa tales como el diseño de materiales didácticos abundantes, nivel de conocimiento del idioma extranjero, tiempo y frecuencia de las clases, etc.

La limitación radica en la persistencia de aulas de clases superpobladas, falta de uso de las herramientas tecnológicas, dificultades para poner en marcha el trabajo en equipo y el limitado nivel de conocimiento de inglés que poseen los estudiantes. A este punto, Farooq (2015) recomienda que “los maestros preparen actividades CLT, planificar lecciones y crear un entorno CLT para desarrollar la competencia comunicativa” (p.188).

Flores y Cedeño (2016) determinaron que el Enfoque Comunicativo parece ser altamente eficiente para potenciar la comunicación entre los aprendientes en situaciones auténticas y contextualizadas (Alharby, 2015).

Según Matamoros, Rojas, Pizarro, Vera y Soto (2017) a través de la enseñanza centrada en el alumno “los educadores brindan a los aprendices de idiomas la oportunidad de interactuar con el nuevo idioma en situaciones similares a las que experimentaron al desarrollar su lengua materna” (p. 968).

1.2.1.6. Método Respuesta Física Total (RFT) *Total Physical Response (TPR)*

Este método se fundamenta en la activación de los aprendientes en su capacidad para aprender palabras en otro idioma y reducir los niveles de stress mediante el movimiento físico. James Asher (1965) de la San Jose State University de California, propuso este método a partir de la coordinación de la velocidad de respuesta y acción de los aprendientes en 1965.

El método RFT/TPR combina principios de la psicología y procedimientos de enseñanza. Se argumenta que mientras más frecuente o intensiva es la conexión que tiene el aprendiente con el idioma, se puede generar más confianza en el aprendiente para lograr trazar su memoria hacia el idioma meta (Richards y Rodgers, 2014).

Por su parte, Asher (1965) sostiene que la enseñanza-aprendizaje del segundo idioma en adultos sigue un proceso paralelo al vivido por los niños al aprender la lengua

materna. Es decir que al inicio se identifican los comandos y se generan respuestas físicas; antes de que ellos comiencen a producir respuestas verbales. Aquí intervienen aspectos de la afectividad (emocional) para lograr reducir en el alumnado el estrés e incrementar la confianza y ganas de usar el idioma meta. El método optimiza la forma imperativa de los verbos y reduce el estudio de la estructura gramatical del idioma meta (Asher, 1977).

Se emplean abstracciones y no abstracciones del lenguaje. Así, al trabajar las abstracciones se pueden generar errores debido a que el aprendiente carece de una base de datos que le vincule a un contenido concreto (Asher, 1982). Una vez que se haya logrado la internalización de los códigos, la abstracción puede ser introducida para explicar los elementos complejos de su estructura gramatical en el idioma meta.

Para potenciar el centro de la comprensión idiomática en las clases con RFT se utiliza la repetición para iniciar una conversación. Las prácticas de este método se apoyan mediante el uso de diálogos, role-play, etc. (Rojas y Villafuerte, 2017).

Los inhibidores para el aprendizaje de idiomas extranjeros propuestos por Asher (1969) pueden ser resumidos así: (1) Lateralización del cerebro que se basa en las variadas funciones del aprendizaje entre los hemisferios izquierdo y derecho de cerebro; (2) El estrés (uno de los filtros afectivos) interviene en la acción del aprendizaje. Además, Asher (1982) señala que la bioprogramación surge al ser un método natural de aprendizaje de idiomas. La enseñanza-aprendizaje del segundo idioma debería reflejar los métodos naturales de aprendizaje del primer idioma.

Los procesos siguientes son generalmente aplicados: (a) Los niños desarrollan la capacidad de actuar antes de desarrollar la capacidad para hablar. (b) Los niños en la comprensión del idioma materno son obligados a responder físicamente siguiendo el formato de comandos parentales. (c) Una vez que se ha establecido la fundación en la comprensión de la escala, los avances hacia el discurso surgirán espontáneamente y sin mayores esfuerzos. Los módulos de producción de discurso comenzarán a funcionar una vez que hayan sido establecida la configuración básica del lenguaje, a través de la escucha de la formación (Asher, 1982).

Se agrega que “un estudiante puede asimilar entre 12 a 36 nuevos elementos lexicales en una hora, según el tamaño del grupo y la etapa de la formación en la que se encuentre” (Asher, 1977, p.92). Por lo tanto, el desarrollo de materiales didácticos centrados en situaciones específicas, tales como la playa, el aeropuerto, etc., es realizado para construir las escenas donde los aprendientes practican el idioma meta.

Este método incluye actividades físicas y de repetición de diálogos que son motivados por el profesor (Brown, 2001). Se agrega que el método desarrolla en el aprendiente la capacidad de escucha logrando adquirir vocabulario a partir de acciones (verbos).

Se procura el trabajo de los dos hemisferios cerebrales estimulando por medio de música, ritmo, dramatizaciones y juegos que atraen y motivan la participación del estudiante (Olivares, 2010). Se agrega que este método proporciona input relevante y comprensible al aprendiente de una lengua extranjera; además propicia la creación de ambientes favorables al aprendizaje.

La lectura y la escritura también pueden ser utilizadas para consolidar las estructuras gramaticales y el vocabulario. Se escucha y responde físicamente a los comandos dados por el profesor; y se espera que los aprendientes respondan a la exposición de nuevos elementos. Los docentes deben contar con un alto dominio del idioma que enseñan para asumir un rol activo.

Según Alcalde (2011) el profesor debe seleccionar las actividades a realizar en la clase y tiene la responsabilidad de proporcionar la exposición al idioma para lograr internalizar sus reglas básicas. Proporciona material de estudio para construir contenido ante el alumnado.

Galán (2012) sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera genera un proceso de internalización a partir del descifrado de códigos en forma similar a la generada al aprender la lengua materna. Así, los aprendientes responden físicamente a las órdenes verbales que reciben de sus docentes.

Las actividades ejecutadas mediante este método contribuyen a la reducción de la ansiedad en los aprendientes, quienes logran comunicar sus ideas y sensaciones haciendo el uso de su cuerpo. El adulto puede utilizar objetos comunes tales como libros, novelas, poemas, tazas, muebles, etc. El docente necesitará realizar o recopilar los materiales relacionados con los puntos de referencia. Estas pueden incluir imágenes, diapositivas, y palabras. Según Hernández (2014) “la pobreza auditiva es una destreza fundamental en este método. Sin embargo, se presenta una limitante y es que el aprendizaje de un idioma no radica solamente en seguir o dar órdenes” (p. 40). Además, según Asher (1982) el uso de la lengua materna únicamente se debe de utilizar al comienzo de la clase con el objetivo de explicar qué se va a realizar. Una vez realizada esta exposición ya no será necesaria y se recurrirá al movimiento corporal para entender el significado.

1.2.1.7. Aprendizaje del Lenguaje Comunitario (ALC) *Community Language Learning (CLL)*

Charles Curran (1972) de la Loyola University de Chicago, fue quien planteó este método también conocido como Aprendizaje Consultado o Aprendizaje Humanista. Este método se restringe al número y al nivel del conocimiento previo que poseen los estudiantes, quienes deben estar familiarizados con el papel de un consejero. El docente deberá estar preparado para aceptar el rechazo del alumnado y debe estar dispuesto a trabajar sin los materiales relacionados y a motivar en aprendizaje en la clase. Debe ser culturalmente sensible y diseñar la clase procurando su compatibilidad con la comunidad; asimismo, se requiere formación especial para la aplicación de las técnicas de aprendizaje.

El aprendizaje de lenguaje comunitario ALC involucra la sensibilidad del alumno quien procura comunicarse usando el idioma meta con el soporte de sus colegas y docentes. Este método demanda al profesorado alto conocimiento y sensibilidad para expresar mensajes tanto en la lengua materna como en la lengua

meta. Los docentes deben estar dispuestos a asumir el papel de consejero; y resistir la presión para enseñar en el sentido tradicional (Curran, 1976).

Las técnicas aplicadas apoyan la construcción de la simpatía, cohesión y cuidado del alumno para que presente un mensaje en el idioma materno al profesor. Dicho mensaje es traducido al idioma meta. El alumno entonces repite el mensaje en el idioma meta dirigiéndose a otro alumno. “El resultado de la repetición es que todos los miembros del grupo puedan entender el dato que se intenta comunicar” (La Forge, 1983, p. 45).

La enseñanza de lenguas extranjeras tomó el sistema de sonidos, asignación de los significados fundamentales para construir la gramática básica de la lengua extranjera. Así, el alumnado puede realizar intercambios dependiendo de la relación de confianza que tenga con el resto de la clase siendo esta una comunidad de principiantes en el uso de una lengua extranjera.

El deseo de ser parte de este grupo motiva al estudiante a mantener el ritmo de aprendizaje de sus pares. Por tanto, la interacción entre el alumnado y el profesorado es subordinada. El alumnado expresa sus deseos de aprender a decir frases en el idioma meta, y el profesorado indica como decirlo.

Las etapas posteriores de interacción entre el alumnado y profesorado se “caracterizan por lo asertivo (etapa 2); resentido e indignado (etapa 3); tolerante (etapa 4); e independiente (etapa 5)” (La Forge, 1983, p. 50). Mientras que en la comunicación alumno-profesor, las interacciones se realizan para cambiar la dirección de la confianza y comprensión de los procedimientos en su misma naturaleza entre dependencia, resentimiento, tolerancia, e independencia. Se trata del enfoque holístico, del verdadero aprendizaje humano que involucra lo cognitivo y lo afectivo. El proceso se divide en cinco etapas y se compara con el nivel de desarrollo evolutivo infantil.

En la primera etapa aparece el nacimiento donde se definen los valores de seguridad. En la segunda etapa está el mejoramiento de las habilidades del aprendiente. Aquí el aprendiente al igual que un niño, empieza a alcanzar una medida de independencia de los padres. En la tercera etapa, el aprendiente de forma independiente, ya con una identidad propia, a menudo rechaza pedir consejo a su profesor. En el caso de que el niño se haya convertido en un adulto, el alumno podría convertirse en un experto que acompañe a un nuevo alumno.

Se debe tener en cuenta que la relación de interés por la convalidación se considera esencial para el proceso de aprendizaje, y es el elemento clave de los procedimientos de Aprendizaje del Lenguaje Comunitario ALC (Curran, 1972). Los elementos clave son:

- (1) La traducción: los alumnos forman un círculo pequeño para leer un mensaje; aquel que interpreta la palabra se repite en la escritura.
- (2) El trabajo: se lo realiza en grupos de alumnos.
- (3) La grabación: el alumnado lleva un registro de las conversaciones hechas en el idioma meta.
- (4) Transcripción: el alumnado transcribe las conversaciones que se han registrado para la práctica realizadas.

- (5) El análisis: el alumnado estudia las transcripciones hechas según el contexto y se vigila la aplicación de las reglas de gramática.
- (6) Reflexión y observación: En el caso de que se trate de una sola persona.
- (7) La escucha: el alumnado repite y escucha el monólogo y corrige según hayan surgido las interacciones en las clases.
- (8) La libre acción: el alumnado se compromete en conversaciones con el profesorado o con otros alumnos. Podría incluir la expresión de los sentimientos que al respecto les surgen (La Forge, 1983, p. 69).

Se espera que los alumnos escuchen atentamente los docentes que imparten conocimientos, la meta es proporcionar los significados que se desean expresar y aplicarlos sin vacilación o para apoyar a otros miembros de la comunidad para que logren comunicar sus sentimientos.

El papel del profesor es “responder tranquilamente y no de forma arbitraria a las inquietudes del alumnado; brindando el soporte para lograr entender los problemas del alumno y ayudarle a superarlos” (Curran, 1976, p. 26).

En las etapas tempranas del aprendizaje el profesorado genera un entorno de confianza, proporciona direcciones para realizar la traducción, la imitación, etc. En el aprendizaje progresivo, cuando el alumnado está abierto a la aceptación de la crítica, el profesor puede intervenir directamente en la corrección de los usos de las palabras, gramática, etc.

En este método, los materiales evolucionan fuera de las interacciones de la comunidad, el libro de texto no se considera el componente necesario, pero suele ser usado cuando se trabaja un contenido concreto. Las conversaciones también pueden ser transcritas y distribuidas para el estudio y análisis.

Los principiantes pueden trabajar en grupos para producir sus propios materiales, tales como secuencias de comandos para los diálogos y los dramas cortos; y se promueve la aplicación de técnicas y aparatos diseñados para facilitar el trabajo con alumnos en condición de discapacidad (Villafuerte, Luzardo, Bravo y Romero, 2017).

1.2.1.8. Método Ecléctico o Sugestopedia (ME) *Eclectic Method or Suggestopedia*

Esta metodología se basa en el estudio de los estados mentales que facilitan la memorización y adquisición de palabras nuevas en un idioma extranjero. Fue desarrollado por el búlgaro Georgy Lozanov en la década de los años setenta.

Incluye el estudio de la influencia de la música y del comportamiento autoritario del profesor como aspectos clave, ya que "la memorización mediante uso de la música acelera 25 veces más que en el aprendizaje por métodos convencionales" (1978, p.27).

Según Bancroft (1985) los principales componentes que activan las operaciones subjetivas se pueden resumir así:

- 1) Autoridad: se sostiene que los estudiantes experimentan una mayor sugestión cuando el docente posee gran autoridad. Los elementos que dan autoridad a un

profesor son la confianza en sí mismo, la distancia, la capacidad de actuar, y su actitud positiva.

2) Infantilidad: la autoridad del profesor también es utilizada para trabajar con alumnos de diversas edades.

Los estudiantes serían como niños que participan en el juego, canciones, y ejecutan ejercicios de gimnasia que ayudan a la persona adulta a recuperar aquella confianza, espontaneidad y receptividad de cuando era un niño.

3) Doble finalidad: el estudiante aprende no sólo desde el efecto de la orientación directa, sino desde el entorno en el que se realiza la intervención. El salón con decoración, la musical de fondo, la forma de la silla y la personalidad del instructor se considera importante en la instrucción.

4) Entonación rítmica y concierto pseudo-pasivo: se utiliza una variación de tonos y ritmos para presentar el material de estudio evitar el aburrimiento del alumno en vez de las actividades monótonas de repetición.

La clase se hace más dramatizada y emocionante para dar un significado lingüístico material. En un momento introductorio de presentación de los elementos lingüísticos, se mezclan tres frases, cada una con un nivel de voz y de ritmo (p. 60).

Los procesos expuestos potencian la enseñanza contextualizada de elementos idiomáticos y se favorece su memorización con prácticas que generen confianza en el alumnado (Bancroft, 1999). En el caso de que se trate de una película o musical, se induce la actitud de relajación que Lozanov (1978) denominó conciertos pseudo-pasaportes.

Este estado es razonable por ser óptimo para el aprendizaje, en el que las tensiones se reducen y se potencia la concentración del alumno al iniciar una nueva lección o el uso de nuevo material de aprendizaje (Ostrander, Schroeder y Ostrander, 1979).

Para su ejecución se recomienda la serie musical lenta (cuatro latidos por minuto) en 4/4 horas para conciertos barrocos en cuerdas debido a que este favorece el ritmo corporal (Lozanov, 2005). Al parecer ciertos registros musicales permiten el relajamiento de los aprendientes para armonizar el ritmo con las estructuras y el material lingüístico. Además, él recomienda el uso de textos a ser contados con contenido emocional considerando que el lenguaje potencia el aprendizaje mediante el uso de la función emotiva.

La Sugestopedia tiene como objetivo aportar para que el estudiante avance en la conversación fluida (Lozanov, 2005). Las intervenciones educativas que aplican este método organizan las unidades de estudio en clases de cuatro horas por día, los seis días a la semana. El centro de enfoque de cada clase es un diálogo de 1.200 palabras con la presentación de un comentario respecto al vocabulario y gramática. Los diálogos se gradúan por niveles de complejidad y contenido gramatical. Hay un patrón de trabajo dentro de cada unidad y un modelo de trabajo para todo el curso.

El tiempo de estudio está organizado alrededor de tres días. En el primer día de trabajo se inicia una nueva unidad de discusión donde se trabaja el contenido general del proceso de aprendizaje. Los principiantes a continuación reciben el diálogo que resulta ser imprescindible en este método. Este diálogo se analiza y luego, se presentan

alternativas al mismo, etc. En el caso de que se produzca un error en el sistema, se debe tener en cuenta que los estudiantes pueden hacer nuevas combinaciones o producir nuevas versiones. La historia o el ensayo paralelos al dialogo también son leídos. Los estudiantes se comprometen a la toma de decisiones y realizan pequeñas tareas relacionadas al texto leído. Al final se exponen los materiales elaborados en el curso.

Entre las normas a seguir, se espera que los estudiantes expresen términos por encima de las listas propuestas para memorizar. Las pruebas escritas se aplican a lo largo del curso y estos son parte del proceso de evaluación final. Se incluyen actividades en los que los participantes imitan roles y actividades que se pueden encontrar fácilmente en la vida cotidiana.

Bancroft citado por Carter y Cook (2011), observa que el material de estudio que consiste en un sonido y un texto impreso, son presentados con variaciones ininterrumpidas al alumnado.

El estado mental de los principiantes es una condición crítica requerida para el éxito por ello, deben evitarse las distracciones en la clase. Los alumnos no deben revisar el material fuera de la clase y deben mantenerse en estado pseudo pasivo. Se espera que los estudiantes toleren y recuperen su propia infantilización; y para ello se requiere de la participación del profesorado para asistirlos en el juego de roles y para ayudarles a seleccionar pasatiempos de aprendizaje.

Los grupos de principiantes son en lo posible, homogéneos socialmente. Son doce los miembros de cada grupo y se debe mantener distancia entre hombres y mujeres. El aprendizaje en el círculo del grupo incluye encuentros cara a cara para el intercambio como una actividad de participación.

Los materiales de instrucción son el texto, las grabaciones y los instrumentos de apoyo indirectos, incluidas las paredes de los salones y la música de fondo. El texto se organiza alrededor de las unidades previamente descritas. El libro de texto deberá tener la fuerza, la calidad literaria y los caracteres asociados. Las posibles dificultades de comprensión del idioma deben ser insertadas de modo en que, no se distraiga a los estudiantes del contenido con "temas traumáticos o de mal gusto léxico" (Lozanov, 1978, p. 278).

Bancroft (1999) observó que este tipo de prácticas se suelen realizar usando el idioma meta, aunque los alumnos eligen el idioma que usaran para hacer comentarios o preguntas. Los estudiantes están llamados a vivir la experiencia de realizar tareas usando el nuevo material aprendido y ellos son motivados para realizar un esfuerzo especial. La enseñanza de la actitud y la autoridad se considera como etapa crítica, la que permite preparar a los estudiantes para que suceda el aprendizaje. Se resume este modelo de aprendizaje en tres etapas: fijación, reproducción y creación.

A pesar de ciertos avances sobre otros métodos descritos, la sugestopedia no fue adoptada de una forma general ya que principalmente, no era práctica cuando en el aula había gran cantidad de alumnado. Además, los libros de texto actuales no implementan este tipo de metodología por lo que ha caído en desuso.

1.2.1.9. Enseñanza-Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT) *Task-Based Teaching-Learning*

La enseñanza-aprendizaje basada en tareas TBLT surge como una innovación al modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras. Los investigadores Van den Branden, Bygate y Norris (2009) definen el TBLT como un “Enfoque centrado en el alumno para la enseñanza de idiomas, que puede oponerse a los enfoques tradicionales, dominados por el maestro” (p. 3).

Van den Branden (2016) se une a la corriente que critica el método tradicional debido a que el alumnado debía memorizar reglas gramaticales de manera descontextualizada o seleccionar oraciones de un texto sin conocer su significado, ni la manera de utilizar las palabras; es decir, carente de elementos lingüísticos comunicativos.

Por lo contrario, los procesos naturales de adquisición de una lengua extranjera a menudo no se dan en el aula, pero los aprendientes deben esforzarse por comprender y producir el mensaje usando el idioma meta desde el inicio del proceso de aprendizaje.

Ellis y Shintani (2014) definen el TBLT como un enfoque que “apunta a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes involucrándolos en una comunicación centrada en el significado a través del desempeño de tareas” (p. 135).

Durante un curso de enseñanza aprendizajes de una lengua extranjera, el profesorado acude a la articulación de enfoques educativos diversos para generar espacios favorables de aprendizaje (Laguador, 2014). Así, en el TBLT los estudiantes deben realizar tareas con la menor influencia posible del profesor procurando que, el aprendizaje de los idiomas extranjeros surja como un resultado casi natural (Ellis y Shintani, 2014).

Surge el término -autenticidad situacional- que a criterio de Bygate (2016) se trata del conjunto de situaciones que se asemejan a contextos de la vida real en los que el aprendiente hace uso del idioma meta e interactúa con otras personas logrando que el conocimiento se estructure a través de la experiencia vivida. Aquí surgen oportunidades para trabajar “la fluidez, tiempo real, contextos reales e involucrar significados reales con personas reales” (p. 2).

Autores como Hattie y Yates (2014) y Dumont, Istance y Benavides (2010) coinciden al afirmar que, participar en la realización de una tarea no significa precisamente aprender lo que se ha realizado. Ellos insisten en que el aprendizaje tiene como resultado generar en la persona cambios relativamente duraderos en cuanto a sus conocimientos, habilidades, actitudes y competencias. Para lograrlo, se debe superar obstáculos que se representan en el reconocer y corregir los errores cometidos en la construcción de nuevos conceptos. En esta dinámica, el apoyo del profesorado hacia el alumnado es crucial. En este mismo sentido Hattie y Yates (2014) sostienen que, la investigación empírica indica claramente que existen límites para el aprendizaje autónomo respecto al desarrollo de habilidades complejas tales como el fortalecimiento de la competencia comunicativa en una segunda lengua.

En el TBLT el trabajo entre pares es un elemento clave (Philp, Adams e Iwashita, 2014; Van den Braden, 2016a). A este punto, Moraga y Soto (2016) sostienen que el enfoque TBL proporciona entornos que motivan el aprendizaje del alumnado, ya que estimula al alumnado al trabajo en equipo para el cumplimiento de tareas específicas. Suma las capacidades individuales y dirige las acciones hacia un fin común.

Los ambientes educativos innovadores pueden ser contruidos para generar experiencias de aprendizaje memorable a partir del TBL. Así, en los intentos que los aprendientes hacen para lograr comunicar mensajes concretos de manera correcta usando la lengua extranjera surgen vínculos entre los participantes que hacen de la práctica idiomática una experiencia relevante (Rojas, Villafuerte y Soto, 2017). En dicho escenario, el profesorado asume el rol de promotores del conocimiento de su alumnado y dejan el papel tradicional de ser los controladores del comportamiento del alumnado (Rojas y Villafuerte, 2018).

Van den Branden (2016) sostiene que las investigaciones realizadas respecto al aprendizaje de idiomas basado en tareas han establecido “relaciones entre ciertas características de las tareas del lenguaje (complejidad, tipo de intercambio de información involucrada, presión del tiempo necesario para ser realizadas) y el rendimiento de los estudiantes en uso del segundo idioma” (p. 164). Por consiguiente, el profesorado debe preparar las actividades correctamente para obtener una práctica de aprendizaje sobresaliente por parte de los estudiantes. Además, se debe tener presente, que el alumnado tiene un sentido de dirección hacia el logro de los objetivos del grupo cuando estos han sido planteados de forma clara. Así, cuando se proporciona un entorno basado en resultados se ayuda a moldear el carácter y los valores de los alumnos (Rojas y Villafuerte, 2018).

1.2.1.10. Método de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*.

Este método fue promovido a partir de 1994 por David Marsh y Anne Maljers. Este método refuerza lo aprendido en asignaturas como literatura, historia o ciencias, pero poniendo en práctica la lengua extranjera, mediante el impulso del ‘*can do*’ (‘puedo hacerlo’).

Según Marsh (2000) los aprendientes reciben oportunidades para usar otro idioma de forma natural mediante el uso de este método. Para ello, los aprendientes se concentran en el tema de aprendizaje y no únicamente en el uso del idioma meta.

Por su arte, Andrews (2007) sostiene que los docentes de lenguas extranjeras poseen amplios conocimientos del contenido pedagógico de diversas asignaturas, cualidad que es aprovechada para poner en marcha proyectos educativos con el modelo AICLE/CLIL.

Este modelo de aprendizaje ofrece oportunidades para la práctica del idioma extranjero que resultan ser más realistas y naturales. Así, el aprendiente pronto se

olvida que está adquiriendo un idioma y se concentra en el aprendizaje del contenido, pero haciendo uso de la lengua extranjera, lo que resulta ser un ingrediente clave para el éxito en el "intercambio de información y conocimiento" (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008, p. 10). Se añade que mediante este método se ejercita el pensamiento de los estudiantes en el uso de diferentes idiomas. Se afina la comprensión de conceptos y recursos de mapeo conceptual que lleva al alumnado hacia un nivel de aprendizaje más sofisticado, donde su atención se expone a los 4 elementos clave: contenido, comunidad, comunicación y conocimiento.

Por su parte, Young (2009) sugiere que la lingüística funcional sistémica facilita una visión más amplia y profunda de las prácticas idiomáticas situadas. El uso de la función académica del habla para expresar el conocimiento respecto a una asignatura usando una lengua extranjera que se relaciona con la competencia interaccional.

En tal sentido, Baker (2009) sostiene que los docentes que aplican AICLE/CLIL ajustan sus prácticas discursivas para crear más oportunidades de producción académica mediante la función del habla en sus alumnos, quienes logran describir situaciones o hacer explicaciones más exactas respecto a un hecho concreto.

Entre las principales dificultades del modelo AICLE/CLIL aparece la necesidad de que el profesorado esté dispuesto a asumir la responsabilidad del desarrollo de la conciencia del lenguaje, lo que se logra mediante la enseñanza tanto del contenido como del aprendizaje del idioma extranjero (Mehisto, 2008). Además, los niveles de tal producción resultan muy variables y podrían oscilar desde un nivel muy bajo hasta uno muy alto de complejidad. La evolución del aprendizaje por medio de este método requiere que se facilite el espacio de interacción para articular los entendimientos del alumnado, debido a que la acción de la explicación representa un contexto interactivo de la reconstrucción de conceptos a través de las prácticas discursivas que surgen dentro o fuera del aula.

Baker (2009) afirma que, cuando la persona hace explicaciones de un tema, genera un proceso mental que consiste en la construcción contextual y deconstrucción de conceptos que surgen como una acción interactiva. Tales procesos se alejan de la simple descripción de los problemas y de las soluciones que surgieron en la mente de las personas (Llinares y Morton 2010).

En consecuencia, el método AICLE/CLIL no consiste en la traducción de contenidos que se enseñan y aprenden usando otro idioma (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Se trata del uso práctico y natural de una lengua extranjera que alimenta en el alumnado, la actitud positiva hacia el aprendizaje de ella misma, mediante la comprobación de los logros alcanzados. Sin embargo, para lograr mejores resultados, el profesorado en formación requiere estar familiarizado con las etapas de desarrollo del aprendizaje de idiomas, las principales teorías de adquisición de la lengua extranjera, los factores que influyen en el aprendizaje dicha lengua y las diferencias entre el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera (Llinares, Morton y Whitaken, 2012; Marsh, 2013).

Los docentes requieren saber las estrategias que el alumnado usa para almacenar y retener el nuevo lenguaje en su cerebro, separarlo de otros idiomas que hablen, y el uso de dicho lenguaje (Wolff, 2012). A este punto, Escribano y González (2013) sostienen que el aprendizaje de una lengua es un proceso dependiente de la capacidad de cooperación comunicativa y de la autonomía de sus participantes (Zambrano et al., 2018).

Autores como Llinares y Morton (2010) señalan que el riesgo yace en la posibilidad de perder la comprensión de las variables clave de una experiencia educativa específica. Así, el estudio del proceso de mejoramiento del uso gramatical no logra capturar los aspectos del impacto sobre los estudiantes, tales como la formación de conceptos, pensamiento crítico o motivación al aprendizaje.

Coyle, Hood y Marsh (2010) enfatizan respecto a la complejidad que representa el cumplimiento de buenas prácticas en el aprendizaje temprano del lenguaje extranjero durante la niñez, porque en esta etapa, el principal objetivo se relaciona con actividades tales como hacer, tocar, jugar o cantar. Por lo tanto, los recursos para llevar a cabo una investigación educativa de calidad siguen siendo escasos cuando se trata de la metodología AICLE/CLIL.

Según Llinares, Morton y Whittaker (2012) cuando los estudiantes hacen uso del discurso académico para comunicar el conocimiento que ellos poseen respecto a una materia usando el idioma extranjero, se acude al uso de la competencia de interacción. Así, los participantes trabajan juntos para negociar el tema, roles y las formas de organizar las actividades o trayectorias a aplicar.

Según Marsh (2012) AICLE/CLIL abarca una amplia gama de situaciones relacionadas con "la experiencia de aprender materias no lingüísticas a través de un idioma extranjero" (p. 28); mientras que Banegas (2012) sostiene que el método AICLE/CLIL en su aplicación, hace uso de conceptos tales como: aprendizaje basado en el contenido, educación de inmersión y lenguaje a través del currículum.

Para Llinares, Morton y Whittaker (2012), este método permite un aprendizaje que supera primordialmente lo personal y familiar. Por lo tanto, se profundiza el estudio de dichos conceptos, se fomenta el aprendizaje de contenido y se amplía el léxico del alumnado en el idioma meta.

El uso del AICLE/CLIL comenzó a democratizarse en Europa a finales del siglo XX pero en la actualidad, casi todos los países de dicho continente ya han incorporado este enfoque en sus sistemas escolares. Marsh (2012) sostiene que "el aprendizaje temprano del idioma ya sea en el jardín de infantes, preescolar o primaria, inevitablemente involucra formas de AICLE" (p.133). Así, algunos países lo implementaron de forma voluntaria, mientras que en otros fue introducido de manera obligatoria (Wolff, 2012).

Autores como Goris, Denessen y Verhoeven (2013) afirman que los programas que aplican el método AICLE/CLIL de Alemania, los Países Bajos e Italia, han determinado que: el alumnado se siente atraído hacia la posibilidad de que este método les brinde un mayor nivel de preparación para la vida en una realidad globalizada.

A este punto, Huttner y Smit (2014) argumentan que el enfoque AICLE/CLIL hace alto uso de aspectos específicos del sujeto y de la disciplina del idioma meta para abordar el aprendizaje de términos técnico y semi técnicos relacionados con diversos campos del conocimiento. Así, los aprendientes son expuestos a la oportunidad o necesidad comunicativa de hacer uso de dichos términos técnicos, que de otra manera serían difíciles de integrar en las lecciones regulares de inglés como lengua extranjera.

Como conclusión a esta exposición presentamos un resumen de las metodologías descritas (Tabla 2). Además, a modo de cierre expositivo podemos señalar que cada uno de los métodos que se acaban de describir tiene unas características propias, particulares y definidas, basadas generalmente en aspectos teóricos. En esta línea, la práctica que cada docente debe realizar en el aula le debe de llevar a la aplicación de uno o varios métodos conjuntos para lograr el mayor éxito posible, atendiendo en todo momento a las circunstancias específicas del aula (edad, lengua materna, conocimientos previos de la lengua meta, etc.)

Tabla 2

Los modelos de enseñanza aprendizaje del inglés generalmente conocidos

Métodos	Descripción	Instrumentos y técnicas
<i>El método de Gramática y Traducción (MTG)</i>	Consiste en la comprensión de textos literarios. El enfoque principal es el estudio de la forma escrita de la lengua extranjera.	-Reglas gramaticales, -Listas de vocabulario bilingües -Traducción de documentos.
Inició entre los años 1840 y 1940.	Se centra en la perfecta prosa literaria y no en la enseñanza de idiomas.	Estudiar las palabras y las reglas gramaticales de la lengua meta, y poca atención sistemática a hablar o escuchar (Richards y Rodgers, 2014).
Autores clave: Johann Seidenstiicker, Karl Plotz, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger.	“Las explicaciones y referencias que se dan en la lengua materna” (Stern, 1983, p. 455).	Las prácticas son individuales y el trabajo se reduce a una tutoría profesor y estudiante en la que se vigila sobre todo la exactitud de la traducción realizada.
<i>El método directo – Método natural (MD)</i>	El aprendizaje del significado de las palabras es transmitido de forma directa a través de la demostración y la acción.	El docente reemplaza el libro de texto en las primeras etapas de aprendizaje con actividades orales. Se aplican técnicas para el mejoramiento de la atención sistemática a la pronunciación.
Autores clave: Sauveur (1826) Franke (1884)	La clase dependía de las habilidades del profesorado, en lugar del libro de texto. Pero, no todos los docentes fueron lo suficientemente competentes en el idioma extranjero para adherirse a los principios del método.	Las palabras conocidas se usan para enseñar vocabulario nuevo, usando mímica, demostración e imágenes. (Richards y Rodgers, 2014, p. 9).

<p>1.2.1.3. <i>El Enfoque Oral y la Enseñanza del Lenguaje Situacional (SLT)</i>. Entre 1920-1960 Autores clave: Hubbard, Jones, Thornton y Wheeler (1983) Hartley y Viney (1979); Coles y Lord (1975); O'Neill (1973); Alexander (1967); Harold Palmer, Michael West y otros especialistas crearon la guía del vocabulario para enseñar inglés Faucett, West, Palmer y Thorndike (1936).</p>	<p>Según Pittman (1963) este método promueve la enseñanza oral de las nuevas estructuras y vocabulario que requiere una persona para expresar las ideas con claridad. Los objetivos del método son la “precisión en la pronunciación y la gramática se considera crucial, y los errores deben evitarse a toda costa” (p. 43).</p> <p>Enfoque Oral de la Enseñanza de Idiomas. Se trata de un proceso de selección del contenido léxico y gramatical, gradación, secuencia del contenido y presentación de los elementos del curso. El significado de las nuevas palabras y patrones de oraciones no se transmite a través de la traducción. Por tanto, se deja claro visualmente usando objetos, imágenes, acción y mímica (Davies, Roberts y Rossner, 1975).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza de idiomas comienza con el lenguaje hablado. 2. En la clase se usa solamente el idioma meta. 3. Nuevos puntos de lenguaje son practicados situacionalmente. 4. Se seleccionan los vocabularios que cubran lo esencial. 5. Formas gramaticales simples deben dominarse antes de introducir aquellas más complejas. 6. Se introducen la lectura y la escritura después de dotar de una base léxica y gramatical firme. <ol style="list-style-type: none"> (1) Práctica auditiva; (2) Imitación coral; (3) Verificación individual de la pronunciación; (4) Aislamiento de sonidos que causan problemas; (5) Desarrollo de patrones de preguntas y respuestas; (6) Elicitación mediante mímica, palabras rápidas, gestos, etc., (7) Uso de puntos clave para facilitar la mezcla patrones; (9) Presentación de preguntas y respuestas como práctica del nuevo formulario de preguntas; (10) Corrección (Davies et al., 1975).
<p>1.2.1.4. <i>Método Audio-lingual (MAL)</i> Fue propuesta por lingüistas de los Estados Unidos, en la década de 1950.</p> <p>Aprendemos a hablar antes de aprender a leer, se argumentó que el lenguaje se centra en la forma hablada, dejando en segundo plano a la expresión escrita (Brooks, 1964). Autores clave: Moulton (1961); y</p>	<p>El lenguaje fue visto como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significado, siendo los elementos fonemas, morfemas, palabras, estructuras y tipos de oraciones. La estructural se refería a: (a) Elementos en un lenguaje se producían de forma lineal en una forma gobernada por reglas (estructurada); (b) Las muestras de lenguaje podrían describirse exhaustivamente en cualquier nivel estructural de descripción (fonética, morfológica, etc.); (c) Se pensó en los niveles lingüísticos como sistemas dentro de los sistemas, es decir, como estructurados piramidalmente. Los sistemas fonémicos condujeron a sistemas morfónicos, y a su vez</p>	<p>El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje. Se procura: (a) control de las estructuras de sonido, forma y orden en el nuevo idioma; (b) conocimiento de los elementos de vocabulario que aportan contenido a estas estructuras; y (c) comprensión del significado que tienen los símbolos verbales para las personas nativo hablantes. Mientras que los objetivos a largo plazo plantean: (i) usar el idioma meta tal como un hablante nativo; y (ii) el conocimiento de un segundo idioma tal como lo posee un verdadero bilingüista (Brooks, 1964, p. 113).</p> <p>Los textos y los materiales impresos se presentan al alumno para facilitar la ejecución de diálogos y las señales necesarias para los ejercicios y simulacros (Richards y Rogers, 2014). Las grabadoras y el equipo audiovisual a menudo tienen papeles centrales en un curso Audio-lingual.</p>

Rivers (1964).	a sistemas de frases, frases y oraciones de más alto nivel.	
1.2.1.5. <i>Enseñanza del Lenguaje Comunicativo (ELC)</i> data de finales de los años sesenta en Inglaterra. Objetivo: competencia comunicativa. (Hymes, 1972a) contrastar visión comunicativa del lenguaje y la teoría de la competencia Chomsky (1965).	La teoría lingüística se ocupa principalmente de un oyente ideal en una comunidad de habla homogénea quien conoce perfectamente su lenguaje y no se ve afectado por el “conocimiento gramatical, ni situaciones irrelevantes como la limitación de la memoria, distracciones, cometer errores, la atención e interés por aprender, etc., y que aplica el idioma en condiciones reales” (Chomsky, 1965, p.3). Por su parte Hymes (1972a) propuso que se incorpore la comunicación y la cultura, ya que una persona debe adquirir el conocimiento y la capacidad para el uso del lenguaje.	Funciones básicas que el lenguaje desempeña en niños y niñas que aprenden su primer idioma: (1) La función instrumental: usar el lenguaje para obtener cosas; (2) La función reguladora: utilizar el lenguaje para controlar el comportamiento de los demás; (3) La función de interacción: usar el lenguaje para crear interacción con los demás; (4) La función personal: usar el lenguaje para expresar sentimientos y significados personales; (5) La función heurística: usar el lenguaje para aprender y descubrir; (6) La función imaginativa: usar el lenguaje para crear un mundo de la imaginación; (7) La función de representación: usar el lenguaje para comunicar información (Halliday, 1975, p.70).
1.2.1.6. <i>Método Respuesta Física Total (RFT)</i> James Asher (San Jose State University, California) propuso este método a partir de la coordinación de la velocidad de respuesta y acción de los aprendientes en 1965.	Se fundamenta en la activación en los aprendientes, de su capacidad para aprender palabras en otro idioma y reducir los niveles de stress mediante el movimiento físico. Combina principios psicología de la enseñanza y procedimientos de enseñanza. A mayor sea la frecuencia o más intensiva la conexión que tiene el aprendiente con el idioma, se puede generar la confianza que el aprendiente requiere para lograr trazar su memoria hacia el idioma meta.	Sigue un proceso paralelo al aprendizaje del idioma materno. Se optimiza la forma imperativa de los verbos y reduce el estudio de la estructura gramatical (Asher, 1977). Se utilizan las repeticiones para iniciar una conversación y se hacen prácticas mediante el uso de formas prefabricadas como diálogos, role-plays, etc. Se incluye actividades físicas y de repetición de diálogos (Brown, 2001). Se procura el trabajo de los dos hemisferios cerebrales por medio de música, ritmo, dramatizaciones y juegos que atraen al estudiante (Olivares, 2010).
1.2.1.7. <i>Aprendizaje del Lenguaje Comunitario (ALC)</i> Charles Curran (1972) de la Loyola University de Chicago, fue quien planteó	involucra la sensibilidad del alumno que procura comunicarse usando el idioma meta con el soporte de sus colegas y docentes. Este método demanda al profesorado un alto conocimiento y sensibilidad para expresarse tanto en el idioma materno como en la lengua meta. Los docentes deben estar dispuestos a asumir	(1) Se requiere de comunicación asertiva; (2) resentido e indignado (3) tolerante (4) independiente (5) Esta interacción interactiva está paralela en cinco etapas del aprendizaje de idiomas y de cinco etapas de los conflictos conflictivos” (La Forge, 1983, p. 50). Las técnicas aplicadas apoyan la construcción de la simpatía, cohesión, y cuidado del alumno para que el alumno presente un mensaje en el idioma materno al profesor. Dicho mensaje es

<p>este método conocido como Aprendizaje Consultado. También citado como enfoque humanista.</p>	<p>el papel de consejero; y resistir la presión para enseñar en el sentido tradicional (Curran, 1976). El deseo de ser parte de este grupo motiva al estudiante a mantener el ritmo con el aprendizaje de sus pares. Por tanto, la interacción entre los alumnos y docentes es subordinada.</p>	<p>traducido al idioma meta. El alumno repite el mensaje en el idioma meta dirigiéndose a otro alumno mediante la repetición. “El resultado de la repetición es que todos los miembros del grupo puedan entender el dato que se intenta comunicar” (La Forge, 1983, p. 45).</p>
<p>1.2.1.8. <i>Método Ecléctico o Suggestopedia (ME)</i> Georgy Lozanov en la década de los setenta</p>	<p>Esta metodología se basa en el estudio de los estados mentales que facilitan la memorización y adquisición de palabras nuevas en un idioma extranjero Incluye el estudio de la influencia de la música y del comportamiento autoritario del profesor como aspectos clave ya que "la memorización mediante uso de la música acelera 25 veces más que en el aprendizaje por métodos convencionales" (Lazanov, 1978, p.27).</p>	<p>1. Autoridad. Los estudiantes experimentan una mayor sugestión cuando el docente posee gran autoridad. Confianza en sí mismo, la distancia, la capacidad de actuar, y su actitud positiva. 2. Infantilidad. Se trabaja con alumnos de diversas edades. 3. Doble finalidad. El estudiante aprende no sólo desde el efecto de la orientación directa, sino desde el entorno de la intervención. 4. Entonación rítmica y concierto pseudo-pasivo. Varios tonos y ritmos para presentar el material de estudio y evitar el aburrimiento (Bancroft, 1985 y 1999).</p>
<p>1.2.1.9. <i>Enseñanza-aprendizaje basados en tareas (TBLT)</i> <i>Autores clave:</i> Ellis y Shintani (2014)</p>	<p>Van den Branden, Bygate, y Norris (2009) definen el TBLT como un “Enfoque centrado en el alumno para la enseñanza de idiomas, que puede oponerse a los enfoques tradicionales, dominados por el maestro” (p. 3). “Surgen oportunidades para trabajar “la fluidez, tiempo real, contextos reales, e involucrar significados reales con personas reales” (p. 2).</p>	<p>Los estudiantes deben realizar tareas de forma independiente y con la menor influencia posible del profesor para que el aprendizaje de los idiomas surja como un resultado casi natural (Ellis y Shintani, 2014). los docentes asumen el rol de promotores del conocimiento de sus estudiantes y dejan el papel tradicional de ser los controladores. Los docentes preparan actividades para obtener una práctica de aprendizaje sobresaliente.</p>
<p>1.2.1.10. <i>Método de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)</i> Surge en 1994 Autores clave son:</p>	<p>Consiste en el refuerzo de lo aprendido en asignaturas como literatura, historia o ciencias, pero poniendo en práctica la lengua extranjera; mediante el impulso del ‘<i>can do</i>’ (‘puedo hacerlo’) Marsh (2000) los aprendientes reciben oportunidades para usar otro idioma de forma natural mediante el uso de este</p>	<p>Baker (2009) afirma que, surge un proceso mental que consiste en la construcción contextual y deconstrucción de conceptos que surgen como una acción interactiva. Tales procesos se alejan de la simple descripción de los problemas y de las soluciones que surgieron en la mente de las personas (Llinares y Morton 2010). Cuando los estudiantes hacen uso del discurso académico para comunicar el</p>

David Marsh y Anne Maljers	<p>método. Para ello, los aprendientes se concentran en el tema de aprendizaje y no únicamente en el uso del idioma meta. Andrews (2007) sostiene que los docentes de lenguas extranjeras poseen amplio conocimiento del contenido pedagógico de diversas asignaturas, cualidad que es aprovechada para poner en marcha proyectos AICLE</p>	<p>conocimiento que ellos poseen respecto a una materia usando el idioma extranjero, se acude al uso de la competencia de interacción. Así, los participantes trabajan juntos para negociar el tema y roles, y organizan las actividades o trayectorias a aplicar. Según Marsh (2012) AICLE abarca una amplia gama de situaciones relacionadas con "la experiencia de aprender materias no lingüísticas en un idioma extranjero"</p>
----------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia, Oct (2018).

1.2.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje del inglés utilizados en Ecuador

El desarrollo de la enseñanza del idioma inglés en Ecuador ha hecho uso del modelo tradicional durante décadas. Los estudios de Calle et al. (2012) han demostrado que los docentes de inglés de Ecuador se han enfocado en la enseñanza de la gramática llegando a dictarla fuera de contexto. Esto ha ocurrido a pesar de haberse dispuesto la aplicación del modelo comunicativo como contribución del proyecto de Reforma Curricular para el Mejoramiento de la Enseñanza-Aprendizaje de inglés (CRADLE), el que inicio en el año 1993 (Ministerio de Educación y Culturas de Ecuador, 2009). Las explicaciones complejas respecto a las estructuras gramaticales consumían las 2 o 3 horas de clases de inglés que se impartían en la educación media cada semana en la década de los noventa (Calle, Argudo, Cabrera et al., 2015). A este respecto, se señala que en las clases de inglés “apenas se lograba hablar unas pocas palabras en lengua extranjera” (Galán, 2012, p. 18).

Larsen (2000) sostiene que, al contrario del método tradicional, en el enfoque comunicativo las estructuras gramaticales son introducidas de manera ordenada en la medida en que se las requiere según el avance del alumnado. Sin embargo, han existido limitantes de tipo operativo y logístico que han afectado la implementación de una educación personalizada a pesar de los múltiples beneficios que ofrece.

Los centros de tipo privado ya en los años 90 ofrecían la enseñanza de inglés utilizando combinaciones del método de respuesta física total o bilingüismo. Así, método activo bajo el enfoque comunicativo fue implementado rápidamente en este tipo de centros escolares a inicios del siglo XXI.

En cuanto a la práctica oral en uso del inglés, durante los años 90 las clases se centraban en la repetición coral del vocabulario o diálogos de nivel básico preestablecidos por el profesor; lo que se aleja del enfoque comunicativo, el que requiere niveles de comprensión auditiva y pronunciación correcta del idioma meta, para potenciar el aprendizaje y participar del alumnado en las clases que estimulan la expresión de ideas, sentimientos y necesidades desde la exposición a experiencias significativas de aprendizaje.

De acuerdo con Herrera y Murry (2005, p.199) la “producción del habla contiene infinitas combinaciones estratégicas, por lo que la memorización de los patrones y reglas gramaticales contribuye insatisfactoriamente en la preparación de los estudiantes para su uso auténtico”. Sin embargo, su aplicación resultaba poco factible a las circunstancias de Ecuador de finales del siglo XX; debido a la sobrepoblación de las aulas que fácilmente superaban el número de 45 estudiantes por aula en el sistema de educación pública. “La fase de producción en uso del idioma inglés se ha centrado en la ejecución de prácticas mediante dramas, canciones y juegos que son guiados por el docente” (Lozanov, 2005, p. 100).

Las afirmaciones de Martínez (2007) respecto al aprendizaje vivencial–experiencial indican que, era posible encontrarlo en los planteles bilingües. Se trata de centros de tipo privados en los que desde la asignatura inglés como lengua extranjera o como artes del lenguaje se estimulaba la reflexión, no sólo de lo cognitivo, sino también de lo afectivo y la unidad de ambos elementos como sistema.

Desde la visión de autores como Pessoa, Hendry, Donato y Lee (2007) el contenido curricular influye en el aprendizaje de idiomas extranjeros mediante el refuerzo de las habilidades académicas necesarias del alumnado.

Por su parte, Calle et al. (2012) sostiene que la presencia del proyecto CRADEL en Ecuador aportó significativamente para superar el método tradicional de la enseñanza del inglés. En dicho escenario, el currículo evolucionó hacia un sílabo de tipo procedimental que incluye el enfoque natural. El 33% de los docentes participantes en un estudio de Calle et al. (2012) han indicado que aplican actividades didácticas de tipo tradicional. El 38% de docentes hace uso de la didáctica comunicativa. Además, se utilizan juegos didácticos y otras actividades promoviendo el logro de incrementar la motivación al aprendizaje entre los estudiantes.

Sin embargo, en el contexto ecuatoriano al inicio del año 2019 persiste el enfoque tradicional en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la gran mayoría de los centros escolarizados; de manera especial en los centros públicos, a pesar del mandato de aplicar a partir del año 2016 el modelo AICLE/CLIL. Por lo tanto, el reto de avanzada que propone el nuevo currículo debe superar limitaciones vinculadas a que las clases siguen centradas en el profesor. Además, persiste el uso del método gramatical y traducción. Además, se observan fallas en la aplicación del enfoque comunicativo que impiden generar ambientes de aprendizaje adecuados y no se logra articular actividades que promueven la sociabilidad entre pares (Beghadid, 2013).

En el caso de Ecuador, se requiere de la inversión de recursos para capacitar al profesorado en el manejo de materiales didácticos y tecnología educativa (Salgado, 2017) y el uso de la metodología AICLE/CLIL. Según González citado en Cañarte, Quevedo y García (2014) los cuatro aspectos que han caracterizado la enseñanza de inglés en Ecuador son:

- (1) Énfasis en la repetición oral en lugar de la comunicación oral; una tendencia a hacer preguntas que requieren respuestas cortas en lugar de inducir a la conversación y uso de ejercicios de repetición oral mecánica.
- (2) Discusión de la lectura, mediante preguntas que no contribuyen al desarrollo de las destrezas de

pensamiento más avanzadas. (3) Tendencia a traducir al español todo lo que el docente dice. Esta práctica no contribuye al desarrollo de destrezas de comprensión auditiva. (4) Uso de la Lectura silenciosa en clase, en muchas ocasiones en sustitución de la lectura activa (p. 159).

A nivel internacional, un frente de mejoramiento de la construcción del conocimiento sugiere concretar formas de introducción de la tecnología educativa en coherencia a autores como Dussel y Quevedo (2011); Cabero et al. (2014); entre otros, quienes sostienen que la combinación de clases presenciales y otras clases en línea, genera un mejor aprendizaje. Sin embargo, en Ecuador a pesar de los esfuerzos realizados, no se dispone aún de una cobertura total de los servicios de Internet en las zonas urbanas; y resulta insuficiente en los sectores rural y urbano marginales.

A nivel de la educación superior en Ecuador no existía una universidad pedagógica que haya establecido lineamientos políticos y estratégicos en la formación docente (Intriago, Morales y Soto, 2015). La Universidad Central de Ecuador y la Universidad Técnica Particular de Loja ofertaban educación a distancia.

Según Castro (2011) la enseñanza de inglés como lengua extranjera aparece como un requisito en todos los programas de grado. Su falta de aprobación podría poner en riesgo la continuación de estudios en los programas universitarios. En este sentido es imperativo considerar las diferencias individuales del alumnado. Así, se requiere de docentes con mayor sensibilidad para trabajar con los alumnos que tienen mayores dificultades, y prestar especial atención a aquellos estudiantes que tal vez no sean tan receptivos en las clases. Así, “la enseñanza de estrategias de aprendizaje que no coinciden con las preferencias de estilo de aprendizaje de los estudiantes resulta en esfuerzos infructuosos” (p. 221).

Se reconoce que en Ecuador no toda su población es hispanohablante y además, existen comunidades bilingües que utilizan 14 lenguas diferentes, pero las que han sido categorizadas como lenguas oficiales en Ecuador son castellano, kichwa y shuar (INEC, 2010). Durante la década 2000-2010 en los centros escolarizados públicos se ratificó el uso del método tradicional. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Básica Bilingüe e Intercultural, a partir del año 2012, las clases de inglés en la mayoría de los centros escolarizados centraron el trabajo en lecturas o en la enseñanza de vocabulario nuevo. Por tanto, en estas prácticas “se reduce la gramática a explicaciones concretas y basadas en ejemplos” (Martínez, 2012, p. 66); y se complementaron las clases de inglés con actividades del método de la Sugestopedia creado por el búlgaro Lozanov.

El método Sugestopedia ha sido aplicado de manera especial en las escuelas o academias de idiomas de tipo privado, donde el reducido número de aprendientes de lengua extranjera facilitaba su aplicación para potenciar la motivación al aprendizaje. En este método se hace uso de aquellas técnicas de relajación y concentración que a criterio de Yzidi (2013) ayudan al alumnado a “retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales, tras el trabajo con sus emociones, sentimientos y comportamientos”. (p. 38).

En años más recientes, a partir del rediseño de los programas de formación de docentes, se insiste en la aplicación del enfoque comunicativo en la formación de los futuros docentes de inglés. Se trabaja para superar aquellas necesidades y habilidades educativas que se requiere fortalecer en el alumnado, de manera especial, aquellas vinculadas a “la comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita” (Beghadid, 2013, p.114).

La enseñanza de lenguas extranjeras en Ecuador asume la enseñanza holística de los idiomas desde una manera integral y hace uso de diversas técnicas para lograr ser significativo para los aprendientes en la medida de disponibilidad de docentes, materiales didácticos y tecnológicos (Intriago, et al., 2015). La asignatura inglesa para Fines Específicos ha sido trabajada en programas que tienen vinculación con el contexto mundial, tales como: Turismo, Comercio Exterior, Finanzas Internacionales, entre otras.

Quiñonez (2016) sostiene que en Ecuador la selección de las metodologías de enseñanza del idioma inglés está en “función al conocimiento y entendimiento que cada docente tiene sobre las mismas, y están en constante cambio con el fin de cumplir con los perfiles y parámetros educativos locales e internacionales” (p. 2). Los docentes están llamados a la capacitación constante, sin embargo, la revisión realizada muestra que el desarrollo y aplicación del enfoque comunicativo es la tendencia que reemplaza al método tradicional.

Los docentes Matamoros, Rojas, Pizarro, Vera y Soto (2017); Urdanigo, Quevedo, García y Cañarte (2016) sostienen que en años recientes la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Ecuador ha variado pasando del método tradicional al enfoque comunicativo. Esto se debe a la introducción de elementos tales como el análisis estructural del sistema lingüístico a la funcionalidad de la lengua en la comunicación, desde la política pública para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Intriago, Morales y Soto, 2015). Se trabaja el desarrollo de cuatro destrezas de la comunicación: leer, escribir, escuchar, y hablar en escenarios que son cada vez más flexibles e incorporan la tecnología para facilitar que el aula de clases sea realidad más allá de la escuela.

El uso de tecnología educativa introdujo en los años 90 el uso de la grabadora, textos de apoyo y laboratorios de idiomas. Su utilización ha contribuido para que los aprendientes alcancen “el espíritu de la lengua, es decir la forma en que cada lengua combina los elementos fonológicos y suprasegmentales” (Agudelo, 2011, p. 50).

La expansión de las tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo introdujo el uso de proyecciones de imágenes y videos, entre otras herramientas durante las prácticas idiomáticas; implicados cambios conceptuales que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa. Por su parte, el trabajo de Salgado (2017) en Ecuador, se centró en la ejecución de prácticas idiomáticas de lectura y escritura en inglés usando MOOC en el contexto universitario, y cuyos resultados son positivos.

Se agrega que la evolución de la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional llegando a variar desde el análisis estructural del sistema lingüístico a la

funcionalidad de la lengua en la comunicación social y, de esta a la particularidad que los individuos incorporan cuando intervienen en la construcción del propio conocimiento con el uso de la tecnología mediante la experiencia de cada sujeto. Es a partir del año 2014 cuando se da por iniciado el proceso de diseño del currículo nacional para la formación de docentes de inglés apoyada por la Embajada de los Estados Unidos y ejecutada por la Red de Universidades de Ecuador.

Todos los estudiantes universitarios debían hasta el año 2014, realizar un curso de 3 niveles de inglés básico, intermedio y avanzado, pero tales cursos no estaban homologados a las escalas de la MCER(2002). La ley actual de formación superior indica que un profesional debe contar con el nivel B1 al terminar la universidad en cualquier programa de formación y en el caso de profesor de inglés, el candidato a profesor debe cumplir con el nivel C1 de la MCER.

Según San Lucas, Azua y Tigua (2015) en la enseñanza de inglés con propósitos específicos, el docente debe utilizar estrategias que integren las habilidades lingüísticas en el campo vocacional y profesional. La meta es lograr una adecuada implementación de la estrategia curricular de inglés en cada carrera, y la innegable afirmación de que este idioma constituye una necesidad en los diversos campos profesionales. Así, se hace énfasis en la necesidad de espacios donde se pueda realizar prácticas idiomáticas más complejas y frecuentes que articulan estrategias de enseñanza y motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera mediante el uso de medios informáticos (Rojas, Villafuerte, Hormaza y Soledispa, 2018; y Rojas y Villafuerte, 2017).

Los docentes Intriago, Morales y Soto (2015); Cañarte, Quevedo y García (2012); entre otros, sostienen que las clases de inglés han sido impartidas en los establecimientos educativos públicos de Ecuador en solo 3 horas de clases semanales y con la aplicación de métodos donde imperaba el tradicionalismo, ya que atendían lo estructural conductista de la lengua. La clase no motivaba el aprendizaje y muchas veces se tornaba aburrida, sobre todo en estudiantes que necesitan ser creativos.

Según González–Ortiz (2015) uno de los primeros avances concretos en el cambio de la enseñanza del idioma inglés en el sistema de educación de Ecuador se concreta en el incremento del número de horas clase por semana que pasó de 2 a 5. También la introducción del método de respuesta física total en la práctica del idioma inglés en el sistema de educación básica de carácter público, y la reafirmación del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés en todos los niveles del sistema de educación.

En cuanto a los estándares para la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera, el Art. 10 de los principios del sistema de educación superior normativiza mediante: “Articulación del Sistema. - La educación superior integra el proceso permanente de educación a lo largo de la vida. El Sistema de Educación Superior se articulará con la formación inicial, básica, bachillerato y la educación no formal” (Misterio de Educación del Ecuador, 2012, p. 3). Se atienden cinco dominios que son:

Dominio 1. Idioma: Los docentes saben, entienden y utilizan las principales teorías e investigaciones relacionadas con la estructura y la adquisición del lenguaje para

ayudar a los estudiantes del idioma inglés a desarrollar el lenguaje y la alfabetización y lograr en las áreas de contenido.

Dominio 2. Cultura: Los docentes saben, entienden y utilizan grandes conceptos, principios, teorías e investigaciones relacionadas con la naturaleza y el papel de los grupos de cultivo y culturales para construir apoyo, ambientes de aprendizaje para los estudiantes.

Dominio 3. Desarrollo de Currículo: Los docentes saben, entienden y utilizan prácticas y estrategias basadas en pruebas relacionadas con la planificación, implementación y gestión de estándares basados en inglés y contenido la instrucción. Los docentes están bien informados sobre los modelos de programas y expertos en la enseñanza de estrategias para el desarrollo y la integración de conocimientos de idiomas. Integran la tecnología, así como elegir y adaptar los recursos del aula apropiada para sus estudiantes.

Dominio 4. Evaluación: Los docentes demuestran comprensión de los temas y procedimientos de evaluación y el uso de los estándares con los estudiantes.

Dominio 5. Profesionalidad y compromiso ético.

Los docentes se mantienen al día con las nuevas técnicas de enseñanza, resultados de investigaciones, avances en el inglés como un campo de Lengua Extranjera (EFL), y las cuestiones de política educativa y además demuestran conocimiento de la historia de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p. 3).

El Ministerio de Educación de Ecuador presentó en el año 2016 el diseño del currículo nacional para la enseñanza del idioma inglés en el que se proponen cambios relevantes a nivel de cobertura y mejoramiento de la calidad de su enseñanza aprendizaje (República de Ecuador, 2016).

Atendiendo a este nuevo marco legislativo, Blanco (2015) sostiene que el rol del profesorado es de asesoría, planificación, y evaluación. Así, el profesorado asiste el proceso de aprendizaje y facilita oportunidades para que los aprendientes hagan uso del lenguaje con fines comunicativos para estimular el trabajo en equipo para promover el desarrollo de las comunidades de aprendizaje (Herrada y Baños, 2018; Han, 2014; León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011). La meta es potenciar “el aprendizaje del idioma inglés mediante el desarrollo crítico y reflexivo” (Quiñonez, 2016, p.21). Así, se debe articular de manera más eficiente los textos y conceptos académicos con aquellas preferencias y necesidades de aprendizajes del alumnado en coherencia con el currículo.

El currículo ecuatoriano para la cátedra de inglés aplica el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER, 2012) y consta de subniveles y cinco bloques curriculares. Los valores que se alinean al perfil de salida son: justicia, innovación y solidaridad. Sus principios se rezumen en:

(1) El enfoque de lenguaje comunicativo: el lenguaje se aprende mejor como un medio para interactuar y comunicarse y no como un conjunto de conocimientos que se memoriza.

(2) Enfoque centrado en el estudiante: metodologías de enseñanza que reflejan y responden a las fortalezas y desafíos de los educandos, facilitando su proceso de aprendizaje.

(3) Habilidades de pensamiento: aprender una lengua extranjera impulsa el desarrollo del pensamiento, así como las habilidades sociales y creativas necesarias para el aprendizaje permanente y el ejercicio de la ciudadanía.

(4) Aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras (AICLE): un modelo utilizado para integrar el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales y cognitivos, de modo que la adquisición de este lenguaje sirve como motor para el desarrollo de los alumnos.

(5) Estándares internacionales: el plan de estudios se basa en los niveles y procesos de enseñanza reconocidos internacionalmente (República de Ecuador, 2016, p.3-7).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que garantizar que el aprendiente tenga la posibilidad de desarrollar sus potencialidades de acuerdo con sus características individuales hasta lograr que gane la autonomía requerida para la dirección de sus propias actividades de aprendizaje, y donde el profesor asume el importante papel como facilitador y guía (Xixiang, 2016).

Autores como Dwee y Anthony (2017) agregan que los docentes conocen la importancia del rol de facilitadores del proceso de aprendizaje, por ello proveen de materiales didácticos y otros recursos para que los estudiantes aprendan formas de aprendizaje ajustadas a sus necesidades y contexto.

Lograr el cumplimiento de los resultados de aprendizaje mediante el proceso autónomo demanda de libertad para elegir rutas de estudio, trabajo en grupo, interacción y reflexión, activación de los conocimientos previos, motivación y estímulo. Se trata de un proceso que debe ser aprendido por el alumnado; y para dicho propósito el uso de la tecnología educativa encuentra un amplio campo de aplicabilidad (Cevallos et al., 2017).

En el periodo 2016-2019 la enseñanza del idioma inglés en el Ecuador vive un claro proceso de transición entre el método tradicional que persiste, y el cumplimiento de los estándares de enseñanza del idioma inglés a nivel básico y de bachillerato que incluye el enfoque comunicativo, la aplicación del método AICLE/CLIL y las escalas del MCER. Mientras que el marco jurídico norma la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir del segundo grado de educación básica, y su culminación en la formación superior con la expectativa de logro de aprendizaje a nivel mínimo de B1 y C1 de la MCER. Hasta el año 2019, los centros escolarizados en su mayoría, cuentan únicamente con docentes especializados en la enseñanza del inglés para atender solo los cursos superiores (octavo curso hacia el bachillerato) pero, las clases de inglés en los cursos inferiores son impartidos por los docentes con formación docente general, quienes no cuentan con la formación pedagógica ni con el dominio de la lengua extranjera.

1.3. Enseñanza-aprendizaje de inglés con Tecnología de la Información y Comunicación en Ecuador

1.3.1. Las Tecnología de Información y Comunicación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) planteó la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los sistemas educativos de las naciones en 1982. La meta era brindar a los aprendientes mayores oportunidades de acceso para el uso de herramientas digitales; y aportar al mejoramiento de la calidad y efectividad de la interacción enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la educación (UNESCO, 2003).

En respuesta a las nuevas necesidades que aparecían en las sociedades, fueron planteados ajustes de tipo tecnológico, culturales y sociales a los procesos de formación profesional para facilitar a las universidades la ejecución de actividades de observación y acción, mediante el uso de las TIC.

Según Zourou (2007, p. 2) “las herramientas tecnológicas juegan un papel importante en la estructuración y gestión de los mecanismos cognitivos de los actores locales”. Por su parte, Garay (2012) sostiene que las “TIC son el resultado del avance e integración creciente de campos tecnológicos tales como microelectrónica, informática y telecomunicaciones” (p. 86); las que lograron acceder a la información disponible a inicios del siglo XXI (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Negroponte, 1995).

En los años siguientes, los esfuerzos avanzaron hacia la optimización de las operaciones, la promoción de la participación, y la evaluación de las innovaciones desarrolladas para fines educativos. Así, han surgido posiciones a favor y en contra de la contribución real que hacen las TIC en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Área, 2010; Nadkarni y Hofman, 2012) y por ello, a pesar de que las TIC y los diversos servicios disponibles en el Internet podrían ser buenos aliados para desarrollar los aprendizajes constructivos y significativos; y su integración curricular.

En cuanto al acceso a servicios de Internet, las naciones han dirigido acciones e inversiones hacia la superación de las brechas de la conectividad. También se dirigen esfuerzos para acercar el nivel esperado y el nivel alcanzado en cuanto a la introducción de las TIC en el sistema educativo (Kahane, 2008). Sin embargo, se reconoce que, en algunas naciones persiste aquella brecha de acceso a Internet y dispositivos electrónicos, debido a razones tecnológicas, socioeconómicas o políticas (Cabero, 2009).

Álvarez (2010) sostiene que el Internet ofrece un “horizonte abierto, sin fronteras y cercano favoreciendo planteamientos más creativos que potencien actividades multidireccionales” (p. 3). Así, emerge la tendencia al incremento del uso de las TIC en aquellas naciones donde aún no se ha reportado una alta presencia (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012; Johnson, Becker, Gago, García, y Martín, 2013). Sin embargo, los aprendientes deben hacer uso crítico de las tecnologías debido a la abundante información disponible en Internet. Se requiere avanzar hacia el

análisis comprensivo de la información a través de la opinión, selección, filtrado, reflexión y reconstrucción del conocimiento (Cabero, 2015; Esteve, Duch y Gisbert, 2014; Garay et al., 2013).

Las TIC ofrecen a los estudiantes de Ecuador la oportunidad de construir o crear nuevos conocimientos de manera participativa e innovadora (Zambrano et al., 2018; Villafuerte, 2017; Carrera y Villafuerte, 2015) en coherencia a los cambios de los mercados laborales en naciones en vías de desarrollo (Salgado, 2017; Fernández y Torres, 2015) y competencias profesionales requeridas para el desarrollo socioeconómico de Ecuador (Villafuerte y Benítez, 2018).

Tales impactos se vuelven más relevantes cuando, las políticas educativas de una nación como resulta ser el caso de Ecuador, donde se plantea el reto de la formación de futuros docentes en el campo de las lenguas extranjeras como acción de reivindicación y equidad; pero también como estrategia nacional dirigida a elevar la competitividad de su población (Villafuerte, Macías y Mendoza, 2018; e Intriago et al., 2016).

La revisión de la literatura disponible relata que el acceso equitativo al conocimiento de lenguas extranjeras en Ecuador no es solo un asunto didáctico, sino que se trata también de un asunto de reivindicación y superación de brechas socioeconómicas, que han permanecido durante décadas en una nación que se auto declara inclusiva e incluyente (Constitución de Ecuador, 2008).

1.3.2. La adecuación de las TIC a los procesos educativos

La adecuación de las TIC a procesos educativos a nivel mundial ha alcanzado niveles heterogéneos que se vinculan a las políticas públicas, el nivel de desarrollo socioeconómico y el acceso tecnológico de cada nación. Así, la integración curricular de las TIC puede ser entendida como aquel proceso que lograr articular el currículo y el uso de las herramientas tecnológicas para el propósito educativo (Esteve et al., 2011; Sánchez et al., 2012). Por lo tanto, se trata de un proceso de apropiación necesario para el cambio e innovación educativa que procura su invisibilidad para otorgar mayor visibilidad al acto de aprender (Garay et al., 2013).

Heath y Ravitz (2001) sostienen que se ha trabajado fuertemente para mejorar los ambientes de aprendizaje constructivistas, soportados en la tecnología educativa, y se han buscado nuevas formas de apoyo al profesorado en los Estados Unidos. En el caso europeo, Salinas (2011) y Castaño (2003) advierten sobre la necesidad de revisar los conocimientos del profesorado respecto al uso de la tecnología educativa, las estrategias didácticas aplicadas, y la introducción de las TIC en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales en línea.

Estudios en Asia, ejecutados por Ahmad (2011); y Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh (2007), sostienen que, la introducción de las TIC en los procesos de formación universitaria ha generado situaciones críticas que afectan la satisfacción de los alumnos en cuanto al nivel de ansiedad del estudiante ante la computadora. Ellos estudiaron la actitud del instructor hacia e-learning y las percepciones ante la dificultad

del examen. De allí surge el análisis de lo que llamaron e-flexibilidad del curso de aprendizaje, calidad del curso de e-Learning, y percepción de la utilidad de las TIC.

A este punto, surge la necesidad de que los docentes y el alumnado desarrollen las habilidades técnicas y cognitivas para resolver problemas y situaciones que emergen en el uso de los entornos digitales (Aviram y Eshet-Alkalai, 2006). La Comisión Europea (2007) define el término -competencia digital- como el grupo de destrezas, conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para el uso seguro y crítico de la tecnología en la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación.

Por su parte Bawden (2008) sostiene que se trata de habilidades, competencias y actitudes que apoyan la construcción del conocimiento utilizando fuentes de datos. La gestión crítica de la información extraída para tomar conciencia del valor de las herramientas tradicionales, el uso de las redes de personas para el asesoramiento, el uso de filtrado de información, la publicación de materiales de forma habitual.

Las competencias digitales son aquellas habilidades en materia de TIC, que permiten a las personas usar el ordenador para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet. Para su desarrollo se requiere de una compleja alfabetización múltiple en el uso de la tecnología educativa (Gisbert y Esteve, 2011). Por lo tanto, se demanda de procesos que buscan el logro de objetivos educativos bien definidos, con una adecuada planificación de actividades para la enseñanza aprendizaje y para su respectiva evaluación (Gisbert, 2011); mientras que Erstad (2010) sostiene la existencia de cuatro ámbitos clave que la alfabetización digital: La cultura de la participación, el acceso a la información, las posibilidades de comunicación, y la producción de contenido.

Autores como García, López, Johnson, Smith, Levine y Haywood (2010) respecto al Informe Horizon sostienen que, la articulación de las TIC a los procesos educativos muestran tendencia hacia la descentralización de procesos vinculados a la producción, distribución y reutilización de la información, las formas de trabajo de tipo colaborativo, el surgimiento de nuevos métodos de comunicación, llegando a ser la parte ubicua y transparente en la vida de los usuarios, se incrementa su uso en los centros escolarizados donde se ha transformado los entornos de aprendizaje en comunidades interdisciplinarias y virtuales.

En el contexto europeo, las TIC han desarrollado destrezas que se vinculan a buscar, obtener, procesar y comunicar información, para transformarla mediante el uso de ordenadores a las que se denomina competencias digitales (Comisión Europea, Decreto 97, 2010).

Los autores Hernández y Fuentes (2011) insisten en la necesidad de facilitar a los usuarios estrategias de búsqueda y selección de información en Internet. Mientras que, Adell y Castañeda (2010) sostienen que los entornos de aprendizaje deben ser comprendidos como herramientas y fuentes de información que pueden ser articulados a procesos innovadores de enseñanza aprendizaje; es decir que incluye la fuente de información, el uso que se hace de dicha información y las fuentes respectivas.

Otros estudios en el contexto europeo revelan que la creciente disponibilidad de tecnología en los centros escolarizados no implica una modificación significativa de los modelos de enseñanza tradicionales (Área, 2010). A este punto, Bandura citado en Woolfolk (2010) sostiene que un estudiante está expuesto al rápido ritmo que tienen los cambios tecnológicos y es influenciado por la abundante información; por lo tanto, el alumnado requiere de guías que acompañen su autodirección académica.

Por su parte, Castañeda y Adell (2011) sostienen que son tres los tipos de herramientas, sitios y actividades utilizadas como entornos de aprendizaje: (a) fuentes de información donde leemos; (b) Donde reflexionamos sobre la información, y (c) Con quien se aprende y como se comparte la información que se posee.

Se trata de la transferencia de herramientas y recursos que faciliten el acceso oportuno a fuentes de información pertinente y válidas; al igual que dotarles de rutas para la evaluación crítica de la información accedida (Garay et al., 2013). Así, resulta necesario evaluar los avances, reflexionar y trabajar la capacidad de pensamiento crítico (Valqui, González, Góngora y Bazán, 2015) para evitar que las estrategias obsoletas de siempre se repitan por medio de los espacios virtuales (Ricoy y Couto, 2012).

Las limitaciones de las TIC se vinculan a un potente elemento distractivo, y promueve la dispersión a partir de la exposición de diversidad de contenido interesante, induce al cansancio visual y otros problemas físicos; acceso y disponibilidad de conectividad; conocimiento previo del profesorado en el uso de TIC (Usán, 2013).

La enseñanza-aprendizaje a distancia por medio del uso de las TIC ha encontrado respuestas positivas en los usuarios (Castaño, Maíz y Garay, 2015) que se implementan a corto plazo (Conole, 2013; Castaño y Cabero, 2013). En el mismo sentido, la presencia de los servicios de capacitación en formato online masivos y abiertos (*Massive Online Open Courses*, MOOC) “están afectando a la manera en que las universidades presenciales conciben la formación online” (Castaño y Cabero, 2013, p. 120).

Al revisar otros estudios sobre el uso de la tecnología educativa para cursos masivos a distancia ejecutados en América, se ratifica el aporte relevante del Internet y el acceso ilimitado personas a las ofertas de capacitación (Martel, 2015; y Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). Sin embargo, estos cursos van en direcciones diversas y a veces contrarias (Kop, Fournier y Mak, 2011).

Bates (2012) sostiene que la mayoría de los participantes de las capacitaciones masivas en línea no toman parte en las actividades ofrecidas. Agrega que estos cursos hacen uso de una pedagogía desactualizada que puede debilitar la fuerza motivacional del aprendiente, y donde uno de los mayores desafíos es asegurar el apoyo al proceso de aprendizaje (Siemens, 2012).

Por su parte, Khalil y Ebner (2013); y Kolowich (2013) afirman que la interacción entre estudiantes y docentes ha resultado imposible de lograr en los cursos masivos en línea, debido al alto número de participantes que toman parte de estos servicios académicos.

Por su parte, Shirky (2013) sostiene que la principal debilidad de los procesos de capacitación a distancia por medio de cursos apoyados en TIC radica en la aplicación de una enseñanza considerada como extremadamente flexible o poco exigente ratificando las preocupaciones de autores europeos como Zapata-Ros (2014); Área (2010); y Erstad (2010), respecto del rigor académico de este tipo de innovaciones educativas.

En el sentido contrario, Cabero, Llorente y Vázquez (2011) sostienen que existen diferentes categorías de capacitaciones que utilizan dicho tipo de medios computacionales. Siemens (2012) y Rodríguez (2015) propusieron la distinción entre aquella forma del MOOC tradicional a la que denominaron x-MOOC; y la versión emergente de alto conectivismo identificada como c-MOOC. Además, para responder a la heterogeneidad de los participantes, los docentes Fidalgo, Sein-Echaluze y García Peñalvo (2013) promovieron cursos de tipo cooperativo, los que fueron diseñados a partir de una fusión de técnicas tradicionales y conectivistas.

Siemens (2012) sostiene que tales tipos de cursos son incompatibles debido a las fuertes diferencias que existen en sus bases fundamentales de tipo pedagógico y filosófico; y propone la oferta de capacitaciones que ofrezca los dos tipos de cursos para que el aprendiente tenga la posibilidad de elegir la modalidad según sus motivaciones.

Por su parte, Aguaded (2013) sostiene que en los modelos como MOOC la participación del estudiante es esencialmente autónoma, lo que supera la existencia de una planificación formal del curso que fue elaborada por un grupo de docentes quienes proponen la ejecución de actividades concretas. Por lo tanto, el déficit de servicios educativos demanda el planteamiento de metas específicas para alcanzar niveles de eficacia superiores (Palazio-Arko, 2016, p.662).

En el contexto asiático, autores como Yeager, Hurley-Dasgupta y Bliss (2013) afirman que los foros de discusión ejecutados en MOOC ofrecen abundantes oportunidades a los participantes para la interacción e intercambio de experiencias entre los aprendientes. Por su parte, Martensen, Börgmann y Bick (2011) sostienen que los cursos masivos en línea favorecen la conformación de aquella comunidad que coopera de manera articulada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el nivel competitivo genera actitudes y sensaciones de angustia tanto en los aprendientes como en los docentes, al tener que enfrentar evaluaciones complejas por medio de los dispositivos tecnológicos (Ahmad, 2011; y Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh, 2007; Aviram y Eshet-Alkalai, 2006).

En el mismo sentido, se intensificó la utilización de las redes sociales para crear comunidades de aprendizaje (Alario-Hoyos, Pérez-Sanagustín, Delgado-Kloos et al., 2013) a partir de la utilización de entornos personales de aprendizaje que hace uso a múltiples recursos digitales disponibles en Internet (Mimi, 2018; y Castaño y Cabero, 2013). Se agrega la experiencia de Ibarra-Ríus y Ballester-Roca (2017) quienes pusieron en marcha de forma exitosa, el uso de book-tráilers para estimular hábitos lectores en estudiantes españoles.

Dado que las TIC pueden ser utilizadas en diferentes secciones de cualquier sistema educativo (Ricoy y Couto, 2012), en la actualidad, los docentes cuentan con una amplia gama de recursos tecnológicos tanto en hardware y software (Johnson et al., 2013; Durall et al., 2012). Así, las TIC se han convertido en un socio clave para formar ciudadanos creativos, interactivos, competentes y comprometidos con su proceso de aprendizaje (Fernández y Bermejo, 2012).

Investigadores como Garay et al. (2013); Cabero et al. (2009); entre otros, coinciden en afirmar que las TIC han facilitado los procesos de aprender, desaprender y reaprender para generar soluciones alternativas a las problemáticas y exigencias de la sociedad del siglo XXI. Su utilización pedagógica puede vincularse a asignaturas relacionadas a las letras, números, artes y deportes, superando los usos tradicionales de extracción de datos del Internet y esparcimiento o gamificación (Mimi, 2018; y Sharples, Delgado, Dimitriadis et al., 2015). Sin embargo, el desafío para los docentes yace en seguir generando formas innovadoras que potencien los actuales procesos y proyectos integradores de saberes (Villafuerte, 2017; y Garay, 2016).

En el caso de Ecuador, la revisión de estudios similares revela que en la reciente década se han dado importantes avances en el uso de la tecnología educativa, sobre todo a nivel del equipamiento de establecimientos de educación pública, la gestión educativa y el acceso a Internet sobre todo en los centros escolarizados de educación secundaria y de educación superior localizadas en las ciudades de mayor población (Intriago et al., 2015). Sin embargo, entre las tareas pendientes Sarmiento (2017) plantea la necesidad de trabajar en el mejoramiento de las didácticas específicas dirigidas a potenciar el uso de las TIC en los procesos educativos a fin de alcanzar su óptima utilización en todo el sistema educativo y mejorar el acceso a los equipos informáticos para los estudiantes en condición de discapacidad (Bravo, Villafuerte, Ramírez, Luzardo y Zambrano, 2017)

En el ámbito concerniente a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, investigadores ecuatorianos como Farfán et al., 2017; Cevallos et al., 2016; Intriago et al., 2016; entre otros, han ejecutado investigaciones que aportan al mejor uso de las TIC en los procesos de formación inicial docente. Sin embargo, es necesario ampliar la cobertura de proyectos de investigación educativa que se centren en la enseñanza aprendizaje de estudiantes de educación básica y el bachillerato, el trabajo con estudiantes con discapacidad, el uso de TIC en realidad rural y suburbana de Ecuador, en coherencia a los propósitos de la Agenda Educativa Digital 2017-2021 de Ecuador, que propone se disponga de mecanismos de acompañamiento didáctico y técnico para el desarrollo de innovaciones educativas que hagan uso de la tecnología educativa (Ministerio de Educación, 2017).

1.3.3. Formación inicial de docentes usando TIC

En procesos de formación inicial de los docentes, los docentes Cobo y Pardo (2007) sostienen que las TIC posibilitan la ejecución de actividades comunicacionales en tiempo real “a través de las aplicaciones de video conferencias, aplicaciones de Google, entre otros, el aprendizaje y uso de diversas herramientas TIC, medio que fomenta el trabajo grupal y de forma colaborativa en procesos de construcción compartida de textos y proyectos” (p. 106).

Las TIC son un aliado que ha posibilitado la combinación entre clases presenciales y virtuales para fomentar los procesos de autoaprendizaje mediante actividades metacognitivas, supervisión y motivación al aprendizaje (Esteve y Gisbert, 2011; Iborra y Viejo, 2010; Cabero y Barroso, 2013). Se trata de herramientas que “pueden y deben convertirse en un gran aliado para la construcción de conocimientos de calidad en los docentes/as del siglo XXI” (Garay, 2012, p.107).

Al estudiar las necesidades del alumnado universitario para enfrentar procesos de aprendizaje mediante el uso de las herramientas TIC, emerge como déficit aquellas estrategias de estudio y autorregulación para ejecutar eficientemente los procesos educativos en línea (Herrera y Lorenzo, 2009; Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque, 2014; Ibarra et al., 2017).

Por su parte, Pegalajar (2016) sostiene que las actividades mejor ejecutadas por los usuarios se vinculan a la reorganización de la información obtenida en línea. Otras acciones tales como el almacenamiento y transferencia de datos garantizan acciones de intercambio. Así, las mayores carencias detectadas se vinculan con las estrategias de búsqueda de recursos digitales en Internet y su respectivo almacenamiento.

A este punto, se debe tener presente que el alumnado universitario a más de las habilidades emocionales y de control requiere de guías metodológicas apropiadas para el trabajo académico (Villafuerte, Macías y Mendoza, 2018; Rojas et al., 2017); y herramientas que le den soporte para el desarrollo de las competencias profesionales requeridas (Villafuerte y Benítez, 2018; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

Los académicos coinciden al afirmar que las ventajas que las TIC ofrecen al proceso educativo son: acceso instantáneo a altas cantidades de información mediante el Internet, facilita el autoaprendizaje respetando el ritmo de cada persona, facilita en intercambio cultural, supera las fronteras y distancias, facilita la implementación de simulaciones, motiva la interacción espontánea del alumnado y profesorado, ofrece la posibilidad de aprender desde didácticas diversas (Intriago et al., 2016; Usán, 2013; Cabero y Marín, 2013; Garay et al., 2013).

Las propiedades de las TIC como un medio interactivo, universal y rápido que ofrece la posibilidad de acceder a materiales auténticos en contextos reales (Usán, 2013). Siguiendo a Garay, Luján y Etxebarria (2013) se insiste en que la tecnología es un instrumento esencial para construir el aprendizaje, pero debe ser unido a los aspectos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar su efecto positivo.

Por su parte, el trabajo de Castaño, Maiz y Garay (2015) determinó que “el uso de redes sociales en cursos masivos mediante Internet tales como Twitter, Facebook,

foros, blogs, YouTube, Skype y LinkedIn puede favorecer la obtención de mejores calificaciones” (p.128). Estos autores determinaron una valoración positiva del uso de las Redes Sociales en la ejecución de capacitaciones mediante MOOC. Así, el uso de la red potenció la interacción entre los compañeros del curso y se evidenció el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Sin embargo, ellos recomiendan que, en el momento de seleccionar la red social a utilizar, se consideren los intereses y edad de los usuarios, ya que se trata de variables que influyen de manera significativa sobre el proceso de aprendizaje.

Según Palazzo-Arko (2016); Badia et al. (2015); y Garay, Luján y Etxebarria (2013), las investigaciones señalan que los docentes de lengua usan las TIC especialmente en las aulas virtuales para ejecutar prácticas asincrónicas y de escritura; y también usan las TIC para la prestación de servicios educativos y ayudas evaluativas dirigidas a facilitar el aprendizaje de contenidos. Garay (2016) señala que cuando las personas usan las redes sociales se abre el aprendizaje al mundo y el mundo se abre al aprendiz más allá de las aulas y bibliotecas; y recalca que ya se ha dado el salto de la era analógica hacia la era digital, donde las TIC son la herramienta y no la finalidad.

En el contexto ecuatoriano, la Universidad Particular de Loja logró avances significativos mediante el desarrollo de plataformas virtuales en sus cursos a distancia para las licenciaturas en Inglés y Psicología (Villafuerte y Romero, 2017); y posterior al terremoto A16 (abril 2016) de Ecuador, las universidades manabitas ULEAM y UTM implementaron cursos en línea para reducir la exposición de estudiantes a las réplicas (Villafuerte, Romero e Intriago, 2017). El siguiente paso fue desarrollar experiencias educativas exitosas que hagan uso de filmaciones para fortalecer la expresión oral de estudiantes universitarios apoyada en procesos metacognitivos (Goh, 2008).

En universidades de la provincia de Manabí y en la provincia de El Oro se han trabajado proyectos de investigación para fortalecer la expresión oral y escrita mediante la técnica del role-play (Rojas et al., 2017; Villafuerte, Rojas, Hormaza y Soledispa, 2018). Posteriormente, se desarrollaron iniciativas que integran el uso de plataformas digitales, redes sociales, y otros medios apoyados por computador fortalecer las destrezas de la lectura comprensiva y la escritura literaria (Rojas et al., 2017; Villafuerte, Intriago y Romero, 2018).

1.3.4. Uso de las Web como recurso motivacional en la educación

Según Álvarez (2010) la Web (World Wide Web) o Red “ejerce un papel relevante en la medida en que, con su ayuda, se nos permite traspasar los límites del aula, del manual, alejándonos, de este modo, de una enseñanza presencial unidireccional para desembocar en un horizonte abierto, sin fronteras” (p. 3)

Desde el modelo de educación digital se garantiza el acceso al conocimiento, educación de calidad y pertinencia por medio de los servicios integrados a la Web; aspectos que aportan al incremento de la motivación al aprendizaje en los estudiantes (UNESCO, 2003). La educación digital en el sistema de educación superior a nivel

global se apoya en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y desde sistemas informáticos y aplicaciones de libre acceso y de ambientes amigables para “superar las barreras espaciotemporales, [...] y facilitando la creación de escenarios y entornos interactivos; favoreciendo tanto el aprendizaje independiente como el aprendizaje colaborativo” (Cabero, 2005, p. 80).

En cuanto a los aspectos comunicativos que involucran a las TIC, la función de consulta unilineal de datos disponibles en la web 1.0 y su evolución hacia la web 2.0 fueron insertados a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras para motivar la práctica idiomática con el uso de materiales didácticos reales.

La estrategia motivacional implementada ha consistido en favorecer la exposición de los aprendientes a los contextos reales donde se hace uso de una lengua extranjera, mediante el uso de los servicios de Internet, a contextos que se suscitan en los lugares donde se habla el idioma que estudia. Así, las “webs se convirtieron en espacios ideales para ejecutar prácticas en línea que soportan el desarrollo de las competencias comunicativas” (Esteve, 2009).

El trabajo académico dirigido hacia la adquisición de lenguas extranjeras con estudiantes universitarios logra mejores resultados, tanto en la expresión oral como en la escrita, cuando se motiva al alumnado por medio del uso de las webs, ya que los proyectos internacionales de investigación educativa, desarrollo y fortalecimiento organizativo, entre otros, encuentran en las TIC las herramientas fundamentales que facilitan la ejecución de las actividades sincrónicas y asincrónicas entre los socios y participantes (Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2017); Palazzo-Arko, 2016; y Cabero, Barroso, Llorente y Marín (2013).

Los proyectos hacen uso de la “virtualidad como herramienta básica para expandir los límites geográficos de las organizaciones y hacer presencia en todos los aspectos que componen las organizaciones, bien sea a través de herramientas de gestión o productos virtuales” (Palazzo-Arko, 2016, p. 666), dado que, “la aparición y el desarrollo de la web 2.0 dentro del marco de la sociedad de la información y el conocimiento [...] resulta imprescindible para que todo ciudadano pueda desarrollarse como persona de una manera plena” (Ibarra-Rius, Ballester-Roca y Marín, 2018, p. 9).

Los recursos comunicacionales tales como video, sonidos, textos, fotografías, reportajes, etc., que son usados para el intercambio de datos, estimulan la producción de nuevos conocimientos desde acciones de motivación (intrínseca o extrínseca); lo que ratifica aquella posición respecto a que son los aprendientes quienes asumen su propio aprendizaje (Zambrano et al., 2018; Michavila y Parejo, 2008).

Cuando esta actividad se ejecuta con la participación comprometida de colectivos humanos, se promueve la construcción social del conocimiento con formas innovadoras y motivadoras. Además, el potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación puede trasladar al aula aquellos aspectos contextuales de una sociedad, entre ellos, choques culturales que generan rechazo en base a los valores y contravalores ya adquiridos (Farhat y Kazim, 2011).

En este contexto, surge “el disfrute del proceso de aprendizaje no para alabanza o recompensas” pero sí para satisfacer el deseo personal de conocer un idioma y sus

entornos socioculturales (Kong, 2009, p. 146). Sin embargo, integrar el estudio de la cultura en las aulas de clases y su contextualización, la motivación instrumental puede jugar un papel importante para trabajar con alumnos que demuestran menor interés.

Laura Arias (2015) argumenta que los estudiantes universitarios de inglés en América Latina aprenden la lengua extranjera desde la motivación integrativa por encima de cualquier otro tipo de motivación. Ellos muestran interés en obtener los beneficios personales dentro de los contextos sociales y culturales propios. Por su parte, Fernández y Torres (2015) argumentan que, para construir procesos de aprendizaje coherentes con el contexto y cultura de los aprendientes, es necesario incrementar el contacto directo e interactivo entre los estudiantes universitarios y su comunidad.

1.3.4.1. La Web 1.0

El inicio de la Web 1.0 se dio en los años 60 sin embargo, su popularidad emerge a partir de 1989 con el uso de los navegadores rápidos, pero solo de texto. Uno de estos servicios fue identificado como ELISA. Posteriormente, emerge Hyper Text Markup Language (HTML) con el que se inició la programación de las páginas Webs.

Este primer nivel Web 1.0 facilitó el trabajo autónomo de los estudiantes, pero sus avances se dieron en relación con el ritmo de aprendizaje de cada persona. La web 1.0 dio uso a los primeros navegadores visuales como IE, Netscape, etc., y aparecieron entonces, las primeras páginas web diseñadas por programadores expertos.

La Web 1.0 ofreció la posibilidad de mejorar los sistemas de distribución de información y materiales de estudio por una sola vía (emisor-receptor) sin existir interacción entre las personas. Se destaca la alta velocidad de ejecución de los procesos, que no pudo ser igualada por otros medios de comunicación convencionales (Villafuerte y Romero, 2016). Posteriormente, los correos electrónicos posibilitaron el avance hacia el intercambio de mensajes de forma interactiva.

En las clases de lenguas extranjeras, algunas de las primeras prácticas lingüísticas consistieron en la revisión de información de empresas y servicios turísticos ofrecidos en la lengua meta.

Según Salinas (2004), las Webs han logrado establecer “una relación entre lo que se está aprendiendo y situaciones de la vida cotidiana” (p. 41) posibilitando que los estudiantes tengan acceso a materiales auténticos disponibles en los países anglosajones; aunque al principio, su comprensión resultó difícil para los primeros navegantes de Internet, finalmente la Web 1.0 alcanzó altos niveles de utilización a nivel mundial mejorando la comunicación y la consulta unilineal de datos motivando los usuarios a avanzar a sus ritmos (Salinas, 2008).

Por su parte las redes sociales han generado cambios en los estilos de comunicación de las personas (Boyd y Ellison, 2008). A través de este servicio, los usuarios pueden expresar sus opiniones, intercambian materiales de lectura, fotografías, videos, etc., sobre temas de interés mutuo (Cabero, 2011) y en tiempo real. Se trata de prácticas que estimulan la capacidad creativa del alumnado que favorecen

al incremento de la motivación al aprendizaje y de la práctica del lenguaje propio y extranjero (Villafuerte y Romero, 2016; Cabero, 2015; y Sánchez y Contreras, 2012).

Carrera et al. (2015) sostienen que el uso de la Web ha logrado incrementar la motivación al aprendizaje de los estudiantes universitarios de Ecuador a materiales de lectura diversos y grabaciones que logran estimular el deseo de participación en juegos y actividades de aprendizaje en uso del idioma extranjero, ya que, mediante la web, los estudiantes encuentran de manera instantánea diccionarios, material de traducción, mensajes y reflexiones, etc. (Rojas, Villafuerte y Soto, 2017).

Según Li (2018) los foros de discusión y las salas de chat contribuyen al proceso de adquisición de una lengua extranjera, estimulando a los participantes para iniciar la exposición de ideas respecto a un tema, usando un nivel simple del lenguaje. Se trata de una situación que debe ser considerada cuando se diseñan prácticas idiomáticas

1.3.4.2. La Web 2.0

En el año 2005, Tim O'Reilly hace uso del término Web 2.0 durante un encuentro internacional para referirse a una segunda generación de la Web, la que ofrece sitios virtuales para comunidades de usuarios que tienen intereses comunes y ofrece ambientes más amigables. En dichas sesiones se establecen debates para asentar los conocimientos teórico-prácticos de los usuarios. Estos datos concuerdan con los aportados por Donolo, Chiecher y Rinaudo (2004) quienes demuestran las formas cómo el alumnado usa distintas estrategias de modo similar tanto en los contextos presenciales como en los ambientes virtuales. Ellos estudiaron diferentes modalidades de enseñanza para desarrollar formas de agrupamientos y aplicar actividades didácticas innovadoras (De Miguel, 2006).

El surgimiento de modalidades de estudio semipresencial o educación a distancia incrementa la demanda de procesos y técnicas de autorregulación, auto evaluación y autoaprendizaje (Mason y Rennie, 2006). A este punto, O'Reilly en Castaño et al. (2013) resume que la web es (1) Una plataforma; (2) Hace uso de la inteligencia colectiva; (3) Los datos son el siguiente "Intel side"; (4) La culminación del ciclo de actualizaciones del software; (5) Modelos ligeros de Programación; (6) Uso del software en varios dispositivos; y (7) Se ofrecen experiencias enriquecedoras al usuario.

Las Web 2.0 son usadas para intercambiar datos y potenciar la producción colectiva de nuevos conocimientos, y ratificar la premisa respecto a que son los aprendientes quienes asumen su propio aprendizaje (Michavila y Parejo, 2008).

Surgen relaciones e interacciones humanas a través de las plataformas de información que dan soporte a la inteligencia colectiva (Bartolomé y Grané, 2009). La Web 2.0 posibilita la generación de sitios web cuyos contenidos son producidos por los usuarios.

Autores como Bartolomé y Grané (2009); Cabero y Castaño (2009); entre otros, coinciden al afirmar que la Web 2.0 puede ser considerado como una práctica de creación colectiva de amplio y diverso uso en el ámbito universitario. Así, la web ha facilitado la comunicación directa entre iguales que se encuentran físicamente distantes (Vila, 2010). Las plataformas son vistas por los usuarios como herramientas atractivas y eficientes que ofrecen múltiples oportunidades para interactuar en el contexto social y académico.

La Web es el lugar donde interactuamos y nos comunicamos los usuarios, servicios, medios y herramientas. Por ello, Ferrés y Piscitelli (2012) insiste en la necesidad de propiciar la cultura participativa y la autonomía personal mediante procesos innovadores, pero respetuosos con las emociones de cada uno de los participantes y propone se establezcan acuerdos de convivencia cuando se trabaja con las redes sociales al punto que los facilitadores hagan su aporte sin hablar (Finkel, 2008).

Para avanzar en dicho frente, se han desarrollado nuevas aplicaciones que permiten a los usuarios expresar sus ideas y sentimientos llegando a colaborar de forma innovadora (Castaño et al., 2013); e insiste en que se avance hacia la revolución de actitudes para ver de distinta manera las cosas que suceden en el entorno. A este punto, parte de la misión de los docentes de la educación tecnológica es producir materiales para gente conectada.

Los blogs y redes sociales demandan la participación comprometida de sus miembros debido al enfoque colaborativo que requieren y para ello se requiere de actitudes que favorezcan el trabajo en equipo (Garay et al., 2013; Cabero et al., 2013).

Según Garay (2013) La Web 2.0 en la educación lingüística ha provocado un cambio de actitud tanto hacia el aprendizaje, pero mucho más hacia la enseñanza. Su utilización posibilita que el alumno se convierta en protagonista real de su proceso de aprendizaje, mientras que el profesor será el guía en la enseñanza (Barragán y Mesa, 2018). Por ello, es necesario planificar de forma concienciada su uso para la consecución de objetivos planteados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando especial relevancia las estrategias de aprendizaje lingüístico.

Las “herramientas de Web 2.0 proporcionan un lugar virtual, un contexto de enseñanza-aprendizaje real, donde alumnos y docentes pueden desarrollar de forma planificada dichas estrategias” (Barragán y Mesa, 2018, p.171). La Web 2.0 ofrece herramientas amigables y de fácil uso para la puesta en práctica de estrategias sociales que procuran poner en práctica lo que se está aprendiendo de forma teórica. “Estas herramientas pueden ser los wikis, blogs, foros, podcasts para practicar y e-portafolios” (Garay et al., 2013, p. 172).

La introducción de la Web 2.0 ha sido un factor clave para lograr cambios en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje en diversos campos del saber.

Desde dicha iniciativa se logra que el alumnado asuma la toma de decisiones respecto a su proceso de aprendizaje (Bartolomé y Grané, 2009) mientras el profesor será el guía en la enseñanza.

Siguiendo a Garay et al. (2013) se indica que, ya en el año 2013 se vislumbraba una tendencia al alza en el empleo de herramientas Web 2.0 con fines académicos, posibilitando los medios para asimilar, afianzar y reflexionar sobre contenidos aprendidos. Esto involucra actividades como planificación, ejecución y autoevaluación del aprendizaje y se procura la reflexión del alumnado respecto al nivel de aprendizaje que posee para proponer acciones de mejoramiento (Ardura y Zamora, 2014). Estos académicos determinaron que las redes sociales más utilizadas en España eran en ese momento Facebook, Tuenti o Twitter.

Mediante el uso de las Web 2.0 los aprendientes son expuestos a situaciones en contextos reales y cotidianos, práctica fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Oxford citado en Etxebarria, Garay y Romero, 2015). En este contexto, la Web 2.0 es una forma innovadora de construcción social del conocimiento que usa recursos virtuales para promover el intercambio de conocimiento (Intriago et al., 2016).

Según Pegalajar (2016) en la formación semipresencial, las plataformas virtuales son el soporte principal que apoya la docencia. Mediante el uso de esta herramienta, el alumnado acude a varias sesiones de tutorías presenciales y en línea de forma periódica, individual y colectiva. Así, los dispositivos “permiten el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar, brindan acceso a una gran cantidad de recursos que existen en Internet [...] hacen posible que el estudiante cree su propio entorno de aprendizaje personal utilizando las herramientas que mejor se adapten a sus necesidades” (Ruipérez-García, Cabrero-García y Palazio-Arko, 2017).

En este contexto, herramientas Web 2.0, como Google docs y wikis, facilitan el proceso completo de escritura incluyendo todas las etapas desde la propuesta de la tarea hasta la construcción de la versión final de un texto (Li, 2018).

En el contexto de Ecuador, la Web 2.0 permite a los usuarios interactuar más libremente entre sí, por lo tanto, se fomenta la participación, colaboración e intercambio de información. Otros ejemplos de aplicaciones de la Web 2.0 son YouTube y Wiki, que han favorecido de modo significativo, la práctica de lenguas extranjeras (Villafuerte, Carreño y Demera, 2015).

En la Web 2.0 el aprendiente puede concentrarse en el contenido de su interés: vocabulario, gramática, fonética, escritura, etc., haciendo uso de diversos formatos comunicacionales tales como video, sonido, fotografía, etc., incluso todos ellos simultáneamente (Salgado, 2017; y Farfán et al., 2017). Además, estos recursos aportan en la estimulación de los estudiantes hacia la práctica de las lenguas extranjeras y el fortalecimiento de las destrezas de la comunicación (Zambrano et al., 2018; y Rojas et al., 2017).

1.3.4.3. La Web 3.0

Según Witty-Cookie (2012) el término Web 3.0 surgió por primera vez en 2006 en un artículo de Jeffrey Zeldman que hacía un análisis crítico de la web anterior. La Web 3.0 es un neologismo que describe la evolución un nuevo nivel de uso e interacción en la web que la ha convertido en una base de datos. Se trata de una tendencia que busca incrementar el acceso a información desde múltiples aplicaciones desde la web semántica, la Web Geoespacial, o la mWeb 3D y la robótica.

La Web 3.0 es un sistema de software diseñado para admitir la interacción de computadora a computadora a través de Internet. En el contexto de la Web 3.0 se combinan un marcado semántico y servicios web disponibles para que las personas desarrollen sus creaciones en el que seleccionan sus preferencias (Witty-Cookie, 2012).

La web 3.0 apoya la realización de trabajos académicos colaborativos entre las personas que comparten intereses temáticos similares o metas semejantes mediante la construcción de prototipos en espacio virtual. La Web 3.0 promete la creación de se puedan comunicar entre ellas directamente por medio de interfaces más simples.

Desde el campo de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, la Web ofrece nuevas posibilidades de aplicación creando escenarios virtuales contextualizados respecto a los lugares donde se hablan los idiomas meta.

En este tercer nivel aparecen las aplicaciones tales como Google Docs, Google Sheets, Google Slides, entre otras, que ofrecen acceso a herramientas que apoyan procesos de educación virtual. Se basa en el uso de herramientas colaborativas con potencial de uso para escuelas, colegios, universidades, organizaciones públicas y privadas (Railean, 2012).

Temprano (2011) sostiene que a partir del año 2008 con el surgimiento de programas y redes más especializadas de la web 3.0 es cuando surgen los avances más relevantes en la enseñanza bilingüe. Este proceso parte de la facilitación de múltiples herramientas que la Web 2.0 proporciona a los usuarios a través de plataformas de fácil uso llamadas redes sociales. Estas aplicaciones combinan de manera simultánea recursos diversos tales como artículos de opinión, fotografías, audios, maquetas, videos y bases de datos para generar nuevos productos creados por los usuarios.

Por su parte, Maiz y Tejada (2016) argumentan que el objetivo de las redes sociales es mejorar la comunicación y la transmisión de información entre los alumnos en múltiples formas de interacción. La Web 3.0 propone el uso de aplicaciones múltiples que pueden ser utilizadas por la educación digital y generan potenciales usos en los centros públicas y privadas (Railean, 2012).

Finalmente, ¿cómo podríamos definir la Web que tenemos actualmente? Web 4.0, Web 5.0, etc. Sin duda, estamos ante una Web contextual y ambiental, y que nace con el propósito de generar un nuevo modelo Web para interactuar con el usuario de forma más completa y personalizada. No limitándose a mostrar simplemente la información, sino que comportándose con un asistente personal que proporciona soluciones concretas a las necesidades del usuario.

1.3.5. Uso de las Redes Sociales en la enseñanza de inglés

El término redes sociales en línea puede ser entendido como "una red de computadoras que conecta a las personas u organizaciones con otras entidades por un conjunto de relaciones socialmente [...] significativas como: afecto fuerte, movilidad, felicidad, hábitos de trabajo y muchas otras cosas importantes para ellos" (Wellman, 1996, p.1).

Autores como Córdoba, Coto y Ramírez (2005); Ducrot (2005); y Vandergrift (2003); entre otros, sostienen que los procesos de adquisición de una lengua extranjera apoyados en la aplicación de las TIC requieren de actividades que impulsen la capacidad metacognitiva de los estudiantes para fortalecer sus capacidades de comprensión, autorregulación y decodificación del lenguaje.

Boyd y Ellison (2008) definieron las redes sociales como "Servicios basados en la web que permiten a las personas (1) construir un perfil público o semipúblico, (2) articular una lista de usuarios para compartir conexiones, y (3) ver la lista de otros usuarios de contactos dentro del sistema de Internet" (p.2). Para Jansen (2010) las redes sociales son espacios virtuales en los que interactúan actores individuales, grupales, colectivos o corporativos, quienes utilizan múltiples dispositivos y aplicaciones informáticas para potenciar el intercambio de información (Reed, Evely, Cundill, Fazey, Glass, Laing y Stringer, 2010).

Según Vila (2010) las "redes sociales horizontales" permiten interactuar con programas especializados en la práctica de lenguas extranjeras, tales como: Babel, Italki, Livemocha, Palabea, Busuu, Babelium, entre otros, y se clasifican en: Facebook, Google+, Tuenti, entre otras. Las Webs facilitan la ejecución de actividades diversas para desarrollar al mismo tiempo las macro habilidades (Herrera, 2011) y tienen por objetivo "mejorar la comunicación y transmisión de información entre las personas permitiendo que sus miembros interactúen alrededor de sus intereses" (Maiz y Tejada, 2016, p.307). Expertos en la materia de todo el mundo también han introducido el término "Sitios de redes sociales" para abordar el estudio de este fenómeno social.

Ahmad (2011) se refiere a "Sitios de redes sociales" como plataformas informáticas que permiten a las personas acceder a las fuentes de datos, contactos y otra información comercial de los usuarios. Por su parte, Temprano (2011) se refiere al término "sitios de redes sociales" como aplicaciones informáticas que permiten a los usuarios interactuar entre ellos, sin ser necesario instalar ningún software nuevo en el equipo. Su utilización constante y planificada permite desarrollar nuevas habilidades, actitudes y competencias en los aprendientes de idiomas (Thomas y Brown, 2011).

Desde otra perspectiva, autores como Nadkarni y Hofman (2012) argumentaron que algunas redes sociales como Facebook facilitan el surgimiento en los estudiantes de actitudes narcisistas, reduciendo sus potencialidades para la construcción del conocimiento social.

Otros académicos tales como Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2017; y Cabero et al. (2013) asumen una posición contraria para argumentar que las redes sociales han

contribuido a superar las barreras espaciales y han promovido el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias comunicacionales y digitales.

Desde una posición diferente, autores como Área (2010); Kirschner (2015) entre otros, coinciden en afirmar que los estudiantes realmente no saben cómo usar las redes sociales en el trabajo académico, ya que estos medios han sido generalmente utilizados para el intercambio de información social y no existe el hábito de ser usados para fines académicos. En este mismo sentido Greenhow, Menzer y Gibbins (2015); y Asterhan y Hever (2015) sostienen que las personas no esperan encontrar en las redes sociales oportunidades para discutir sobre un tema científico. Según Kirschner (2015) "hay un largo camino por recorrer antes de que las redes sociales como Facebook puedan ser utilizadas eficaz y eficientemente en la construcción del conocimiento" (p.4).

Castaño y Garay (2013) en una video conferencia disponible en YouTube, exponen las siguientes dificultades encontradas al administrar un curso MOOC: (1) La necesidad de los docentes de comunicar mucha información en un tiempo corto; (2) Lograr la participación decidida de los estudiantes para exponer sus trabajos; y (3) La preferencia de los participantes por revisar los videos y descuidar el estudio de los otros materiales didácticos complementarios. Trabajar en unión y armonía es la clave para generar un ecosistema de aprendizaje favorable. Así, los alumnos aprenden decidiendo lo más oportuno en cada momento y compartiendo las experiencias generadas en equipo (Railean, 2012; García, López, Johnson, Smith, Levine y Haywood, 2010; Cobo y Pardo; 2007).

Para Garay (2016), las TIC son un elemento relevante en la potenciación de la sociedad global. Frente a la excesiva oferta de información disponible en Internet y que es distribuida mediante las redes sociales. A este punto, es necesario fortalecer la competencia digital en la ciudadanía para que los lectores discriminen la información disponible en Internet. Aprender a aprender es una competencia esencial para todo docente que procura desarrollar las capacidades de aprender, desaprender y reaprender. Ella sostiene que las redes sociales ofrecen la oportunidad de aprender creando redes de conocimiento; aquí los retos a superar pueden ser resumidos así: (1) La transformación y velocidad de cambio. (2) Las instancias educativas reguladas no serán las únicas instancias de formación. (3) El cambio de la concepción del aprendizaje. (4) Los entornos altamente tecnificados; (5) El aprendizaje sincrónico y asincrónico. (6) La formación del estudiante en nuevas competencias y movilidad virtual. (7) La necesidad de configurar redes de formación. (8) Los nuevos roles del alumnado y del profesorado.

Siguiendo a Garay (2016) se añade que el aprendizaje virtual debe ser significativo para el alumnado en tres niveles: (a) Animar a los estudiantes para que usen los medios sociales para construir aprendizaje. (b) Fomentar que el alumnado aumente su interacción social y colaboración en diferentes entornos, y diseñando actividades. (c) Guiar el alumnado a la utilización de medios sociales de comunicación virtual para reflexionar sobre el aprendizaje y compartir su propia experiencia.

1.4. Antecedentes de la Política pública para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Ecuador

1.4.1. Antecedentes de la política pública referente a la enseñanza de inglés en el sistema educativo de Ecuador

La política pública respecto a la asignatura inglés en Ecuador ha tenido fuertes giros estratégicos vinculados a la visión de cada gobierno (Hornberger, 2002). Así, las primeras leyes para la gestión del Sistema de Educación Pública (SEPU) fueron aprobadas entre los años 1930 y 1940, pero en los planes de estudio correspondientes no se incluyó la enseñanza del inglés como lengua extranjera (British Council, 2015).

Desde el inicio de los años 70, se trabajó en la reducción del nivel de analfabetismo en Ecuador, pero hacia la década de los 80, cuando estalló el problema de la deuda externa, el gasto público en educación disminuyó drásticamente, situación que provocó un incremento de la deserción estudiantil y una profunda falta de atención especialmente en la educación rural. Paz y Miño (2010) sostienen que son tres las razones que contribuyeron en la implementación del modelo empresarial de desarrollo en Ecuador: “la presencia de factores externos relativos al modelo neoliberal, condicionamientos hechos por las instituciones financieras internacionales, y la falta de regulación económica que estimule al sector productivo” (p.2).

Paz y Miño (2010) añaden que el presidente Febres Cordero (1984-1988) inició el camino empresarial de los servicios públicos. Esta política fue consolidada por los presidentes Durán-Ballén (1992-1996) y Jamil Mahuad (1998-2000). A este punto, acontecen el “salvataje bancario” y la dolarización en el año 1999; y con ello se impulsó la modernización capitalista, con lo que se generó amplios beneficios para el sector empresarial, pero también el deterioro de los servicios públicos.

Las políticas económicas implementadas por los presidentes Gustavo Noboa (2000-2003) y Lucio Gutiérrez (2003-2005) asfixiaron la seguridad social. Circunstancias tales como la absoluta concentración de la riqueza en pocas familias, la precariedad e inseguridad laboral y el deterioro de los recursos naturales, entre otros aspectos, motivaron el fenómeno migratorio de la población ecuatoriana hacia España, Italia y Estados Unidos entre los años 1995 y 2010. La inestabilidad gubernamental debido a la presencia de siete gobiernos en una década elevó los índices de riesgo país y afectó su competitividad en la región. En este contexto, la inversión hacia los servicios educativos se redujo en la zona urbana y se abandonó en la zona rural.

Entre los años 2007-2016 durante el gobierno del presidente Correa, la inversión en educación fue elevada gradualmente, siendo la meta destinar el 6% de PIB a la educación en armonía con los Objetivos de Desarrollo del Milenio para América Latina. La inversión se centró en la construcción de las “unidades educativas del milenio”, la acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la implementación de programas de becas para potenciar las capacidades de los docentes de inglés, y de otros campos de conocimiento priorizados por el plan de desarrollo socioeconómico y el cambio de la Matriz Productiva.

Para Rocío Blanco (2013) la meta es ofrecer educación de calidad; es decir, que esta logre responder a las diferencias presentes en las comunidades, ofreciendo a la población la oportunidad de alcanzar mejores niveles de competitividad. Así mismo, fueron creadas 4 universidades públicas denominadas universidades emblemáticas, centradas en: desarrollo tecnológico, bellas artes, biodesarrollo y ciencias de la educación. En estos últimos proyectos se promueve ampliamente alcanzar el dominio del idioma inglés.

1.4.2. Antecedentes de la formación de docentes de la asignatura inglés como lengua extranjera en Ecuador

Para abordar el estudio de la formación de docentes de la asignatura inglés como lengua extranjera en Ecuador, es necesaria la revisión de documentos como el Plan Decenal de Educación (2006-2015), cuyo objetivo ha sido mejorar la calidad de la educación y fortalecer la institucionalidad educativa.

La Dirección Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) emitió en el año 2005 el Acuerdo N.º 264 en el que se normativiza que el Diseño Curricular por Competencias debe ser logrado por el Profesorado de Educación Básica en Ecuador (Fabara, 2013). Este incluye aspectos de la Matriz Curricular, tales como objetivos de formación, perfil de salida según el modelo de competencias.

Se añade que la Ley de Educación Intercultural y sus reformas (Republica de Ecuador, 2015) incluye modificaciones a nivel del desarrollo de las competencias docentes y estándares de los servicios educativos o la implementación del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo identificado como SIPROFE. Así, fueron creados y socializados los estándares que son utilizados en la medición del desempeño tanto de directivos como del equipo de docentes (Fabara, 2013).

Para la mejor comprensión del proceso de formación de docentes en Ecuador se indica que existen dos tipos de instituciones encargadas: (1) los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) encargados de formar docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica, y (2) las Facultades de Filosofía y Educación donde se forman los docentes de Educación Secundaria o Bachillerato, pero también, docentes de Educación Inicial y Básica. Además, las universidades ofertan cursos de Maestría, Especialización y Diplomado Superior.

En Ecuador se ejecutaron procesos de evaluación del sistema de educación superior a partir del año 2009, inicialmente a cargo del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). A partir del año 2012, las instituciones que ejecutaron los procesos de evaluación a las universidades y escuelas politécnicas domiciliadas en el territorio ecuatoriano fueron la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

Entre los resultados deportados aparece que 14 universidades privadas recibieron la categoría “F” y, por tanto, siendo impedidas de seguir operando de manera definitiva.

Aproximadamente 48.000 estudiantes de las universidades cerradas se acogieron al plan de contingencia que incluyó la matrícula de los afectados en universidades del sistema público de educación superior.

El Ministerio de Educación de Ecuador evaluó los conocimientos de 5.000 docentes de inglés a nivel nacional en el año 2012. Los resultados indicaron que apenas el 2,4% de los evaluados obtuvieron el nivel B2 (MCER, 2002) mediante la prueba *First Certificate de Cambridge University*; y fueron acreditados como docentes de inglés del Magisterio Nacional, pero la gran mayoría no pudieron ser acreditados y debieron iniciar procesos preparatorios.

Según Calle, Calle, Argudo et al. (2012) los bajos resultados alcanzados por los docentes en las pruebas aplicadas, se relacionan al hecho de que ellos “no emplean estrategias que fortalezcan la competencia comunicativa” (p.2). En este contexto, la delicada situación social acrecentada por la pésima situación de todo este profesorado que no fue reconocido dio origen a un importante movimiento de respuesta social. En esta línea, la Unión Nacional de Educadores (UNE) desplegó procesos de protección de sus miembros, a través de protestas y marchas que exigían mejores salarios y seguridad social para todos sus agremiados (British Council, 2015).

Según el programa internacional *Education First* (EF, 2015), Ecuador se ubicó en la posición 38 de 70 países donde se imparte el idioma inglés en el año 2015. Todos los programas de formación profesional de todas las universidades del país debieron iniciar procesos de rediseño y homologación para responder más eficientemente a las oportunidades y amenazas presentes en los diversos contextos, facilitar la movilización del alumnado y profesorado y priorizar aquellos programas que se enmarcan en las prioridades del Plan Nacional de Cambio de la Matriz Productiva.

Entre las medidas implementadas por el gobierno de Ecuador para superar la carencia de profesorado de inglés con nivel B2 según el MCER(2002) se lanzó el Programa de Becas “*Go Teacher*” en el año 2013 (Republica de Ecuador, 2015). La meta de este programa fue facilitar el desarrollo de las competencias idiomáticas a través de programas de inmersión en Estados Unidos y en países de habla inglesa localizados en el Caribe durante un periodo de seis meses. En el contexto del sistema de educación superior, la alternativa fue aprobar el Programa de Maestría en Currículo para la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en la Universidad Estatal de Kansas en los Estados Unidos (República del Ecuador, 2015).

Para el fomento de la sociedad de conocimiento el Ministerio de Educación de Ecuador, expone en la Agenda Educativa Digital 2017-2021, lo siguiente:

El artículo 347 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) Numeral 1, establece que: “Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.” Numeral 8: “Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.” Numeral 11: “Garantizar la participación de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos”. El Código de Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación brinda un marco legal, pero es la

comunidad la encargada de darle vida a ese objetivo mediante el trabajo cotidiano (Ministerio de Educación, 2017, p. 10).

Según Fabara (2013) el sistema educativo de Ecuador está compuesto por aproximadamente 29.998 instituciones educativas (Tabla 3). Por tanto, los retos para el profesorado de inglés en la actualidad se centran en el desarrollo de los estándares que el Ministerio de Educación de Ecuador acogió en años recientes: dominio del lenguaje extranjero, cultura, desarrollo curricular, evaluación, y desarrollo profesional y ético.

Tabla 3.

Datos referenciales del sistema de educación pública de Ecuador al año 2015

Ámbito	Cantidad
Instituciones educativas	29.998
Estudiantes activos	2.777.412
Docentes en ejercicio profesional	211.081
Instituciones de Educación Inicial	4.548
Instituciones de Educación General	25.503
Instituciones de Educación Secundaria	3.243
Demanda de docentes de inglés	11.000

Fuente: Fabara, E. (2013). Cuadernos del Contrato Social por la Educación.

1.4.3. Antecedentes de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación básica de Ecuador

La Cátedra de inglés fue integrada al currículo de la educación secundaria pública de Ecuador entre los años 1992 y 1993. El enfoque aplicado para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha sido el Tradicional Gramatical, y la carga horaria de esta asignatura ha oscilado entre una y tres horas de clase semanales.

El *programa Curriculum Development Language English* (CRADLE) fue ejecutado entre los años 1992 y 1998. Los objetivos de dicho programa fueron “innovar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, y dotar de infraestructura adecuada para el desarrollo del nuevo currículo” (López, 2011, p. 41) y su accionar se centró en Quito, la ciudad capital.

A partir del año 2000, la enseñanza de inglés en Ecuador se caracterizó por la aplicación de actividades de aprendizaje memorístico sin lograr resultados favorables, ya que los estudiantes no podían sostener una conversación de nivel elemental en el idioma meta. Los resultados del examen CONCELT aplicado a los estudiantes de centros de educación pública de la ciudad de Cuenca en Ecuador en el año 2004, señaló la tendencia de que los estudiantes lograron 10,3 sobre 20 puntos; promedio del 50% de logro (Calle et al., 2012 y 2015).

En el Sistema de Educación privado se introdujo el modelo constructivista para la enseñanza de inglés desde los años noventa. Así, la asignatura inglesa ha constado de 5 horas de clase semanales desde el nivel preescolar hasta el nivel secundario, pero en algunos centros bilingües se ha ofertado la carga de 20 horas clases de inglés

semanales, que incluyó asignaturas impartidas en idioma inglés, principalmente: *Social Studies*, *Natural Environment Sciences*, o *Computer science*, *contemporary issues*, entre otras. Además, hay que tener en cuenta la inversión de las familias en la adquisición de textos en idioma inglés cuyos costos eran muy altos, la implementación de la tecnología educativa en las clases y talleres, etc.

A partir del año 2015 se regulariza normativamente la enseñanza del idioma inglés en todos los establecimientos de educación pública de Ecuador a partir del 2do. Año de educación básica hasta el final de la educación secundaria (Ministerio de Educación, Decreto 440, 2014). Este decreto tiene como mandato que se dispongan en las instituciones educativas, profesorado y alumnado al cumplimiento de la meta, que es lograr que los estudiantes culminen la educación secundaria contando con el conocimiento del idioma inglés al nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002).

Entre las políticas implementadas aparece la renovación de textos, promoción del uso de equipos tecnológicos, impulso a las artes gráficas y musicales desde el uso del idioma inglés, otros recursos didácticos complementarios que resulten atractivos para los aprendientes y que han logrado elevar la motivación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Debido a las características del presente estudio, resulta pertinente citar el enfoque de la Agenda Educativa Digital 2017- 2021 de Ecuador (Ministerio de Educación, 2017, p. 11) donde se ratifica la necesidad de:

Instaurar una cultura digital y nuevas prácticas de aprendizaje y enseñanza dentro del contexto ecuatoriano de la sociedad del conocimiento. Fomenta, en la comunidad educativa, competencias digitales, mejoramiento del desempeño, alfabetización digital y participación. Disminuye la brecha digital en tanto promueve la generación de contenidos y recursos educativos, acompañados de metodologías innovadoras de enseñanza. En su conjunto, los componentes del proyecto integran un espacio educativo digital de reflexión, articulación y empoderamiento

Otra política pública en esta línea se vincula a los procesos de mejoramiento continuo y capacitación de docentes de inglés a nivel nacional. Sin embargo, se requiere del diseño y validación de didácticas que aporten al logro de los objetivos propuestos, donde emerge la oportunidad para que desde la investigación educativa se aporte al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en Ecuador.

Con todo, hay que valorar el importante esfuerzo legislativo que se ha realizado en los últimos años, y que al menos ha permitido generar una regularización del marco de reconocimiento idiomático mediante el B1. Además, se están llevado a cabo diferentes medidas en la línea de generar recursos didácticos que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Con todo, hay que ser conscientes también que la implementación de este tipo de articulado legislativo lleva aparejado toda una serie de efectos secundarios, vinculados en nuestro caso en mayor medida, a la situación socioeconómica del país.

CAPITULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Justificación del estudio

El presente trabajo de investigación se justifica en cuatro elementos: (1) La política pública para la educación en Ecuador para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; (2) La formación del profesorado de inglés de Ecuador; (3) Los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y (4) La conectividad y el acceso a servicios de Internet. A continuación, presentamos una descripción de estos elementos.

2.1.1. La política pública vigente para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en Ecuador

El estudio de la política pública vigente en Ecuador concerniente a la educación básica y secundaria se centra en los documentos legales: Constitución de la república de Ecuador (2008) y la reforma a Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (República de Ecuador, 2015).

Así, para acceder a la función docente de los centros de educación pública tanto a nivel de educación básica como bachillerato, según el artículo 94 y literales a, b, c, d, e, f de la LOEI, se debe cumplir con los siguientes requisitos: (a) Ser ciudadano ecuatoriano o extranjero legalmente residente en la República del Ecuador, (b) Estar en posesión de los derechos de ciudadanía, poseer uno de los títulos señalados en la LOEI, (c) Haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente, (d) Constar en el registro de candidatos elegibles, (e) Participar y ganar en los correspondientes concursos de méritos y oposición para llenar las vacantes del sistema fiscal.

En el año 2015 se presentaron reformas a la LOEI para garantizar la calidad y calidez de la educación básica y secundaria en Ecuador (República de Ecuador, 2015) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (República de Ecuador, 2010b). Así, se plantea que los estudiantes universitarios deberán acreditar el nivel B2 del MCER antes de culminar los estudios secundarios.

Entre los requisitos actuales para el ingreso al magisterio ecuatoriano como profesor de inglés como lengua extranjera, se incluye la presentación de una certificación internacional que avale el dominio de las destrezas de comunicación del idioma inglés al nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (MCER, 2002).

Se añade que, en el año 2015, la enseñanza del idioma inglés es declarada una asignatura obligatoria en el currículo escolar de Ecuador a partir del 2do., año de educación básica hasta la culminación de los estudios universitarios (República de Ecuador, Acuerdo 0052, 2014; y República de Ecuador, decreto 400, 2015). Por tanto, el marco jurídico respecto a la enseñanza del idioma inglés en Ecuador plantea como

retos: cubrir la demanda de docentes de inglés capacitados y en cumplimiento de los estándares para su enseñanza, docentes con nivel B2 de conocimiento de inglés según el (MCER, 2002), impartición de la asignatura inglés a partir del segundo año de educación básica, y aplicación del modelo AICLE/CLIL en la enseñanza del inglés.

2.1.2. La formación del profesorado de inglés de Ecuador

La formación de docentes de inglés se inicia con el primer Programa Universitario en idiomas que se funda en 1928 en la Universidad Central del Ecuador, localizada en Quito. Posteriormente, se abrieron nuevos programas de idiomas en Guayaquil, Cuenca y Portoviejo. Ninguno de estos programas fue homologado lo que causó que los graduados de las diversas universidades tuvieran perfiles profesionales muy diferentes. Además, los programas no eran compatibles lo que dificultó la movilidad del profesorado y estudiantado a nivel nacional.

En el año 2005 ya era posible realizar estudios de Maestría en el campo del inglés como lengua extranjera en Ecuador, pero existían escasas oportunidades para la práctica con personas nativo-hablantes. También, era evidente la ausencia o la subutilización de laboratorios de idiomas en unas universidades mientras que, en otros centros no existían bibliotecas especializadas ni aulas en cantidad suficiente para recibir a todo el estudiantado.

El proceso de formación de docentes mediante la formación en instituciones de educación superior ha sido sometido al proceso de evaluación y acreditación de universidades y escuelas politécnicas ejecutado por CEAACES en 2011 en el marco de la política pública de mejoramiento de los servicios educativos. Tal proceso dispuso que todas las universidades a nivel nacional fueran impedidas de recibir alumnado hasta que rediseñaron sus respectivos programas académicos. Entre los años 2014-2017, los nuevos bachilleres debieron competir por los cupos escasos de las cuatro universidades nacionales emblemáticas: Universidad JACHAY, Universidad de las Artes, Universidad Nacional de la Educación UNAE y Universidad IKIAM.

Los programas de formación docente en lenguas extranjeras en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) y Universidad Técnica de Manabí (UTM) (participantes de este estudio) reiniciaron la apertura de los cursos en el año 2017 con el nuevo diseño curricular y con un nombre homologado: PINE (Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros).

El número de estudiantes que han ingresado al PINE ha sido relativamente limitado debido a que entre los requisitos aparece el de haber obtenido el puntaje -sobresaliente- en el examen nacional de ingreso a una Facultad de Ciencias de la Educación en una universidad pública.

Posteriormente, se establecieron los siguientes estándares de calidad de enseñanza del inglés como lengua extranjera, y que deben ser trabajadas principalmente por las autoridades de los planteles y profesorado de la asignatura.

(1) Dominio del idioma que involucra el desarrollo de las destrezas comunicativas de los maestros de inglés a nivel de lectura, escritura, escucha y habla en el idioma meta.

(2) Dominio de la cultura anglosajona para garantizar que los maestros conozcan, comprendan y usen en las clases. (3) Dominio del currículo demostrando que los maestros saben, entienden y utilizan prácticas y estrategias de planificación, implementación y gestión de las normas basadas en inglés y su contenido de instrucción. (4) Dominio de los procedimientos de evaluación y la aplicación de la medición de las destrezas de comunicación en inglés de los estudiantes. (5) Dominio y compromiso ético, actualización de conocimientos para el manejo de técnicas de la enseñanza, resultados de investigación, avances en el campo del inglés como lengua extranjera y cuestiones de la política educativa en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras (Páez, 2013, p.5).

2.1.3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Entre los antecedentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Ecuador, se sitúa el proyecto de "Reforma Curricular para el Mejoramiento de la Enseñanza-aprendizaje de inglés" (CRADEL) que se inició en 1992. A pesar de la contribución hecha por este proyecto en la provincia de Pichincha, los avances en la enseñanza del idioma inglés no han logrado que los estudiantes alcancen los niveles comunicacionales esperados; y, por tanto, a nivel nacional la brecha en el nivel de conocimiento del inglés creció y ha persistido hasta la actualidad.

En el Sistema Público de Educación Secundaria se impartían 2 o 3 horas por semana de clases de inglés hasta el año 2012 (British Council, 2015). A partir del año 2013 se incrementó el número de clases de inglés a 5 por semana. Hasta entonces la enseñanza del inglés en el sistema de educación pública era para el nivel secundario. Esta situación contrasta con la evolución en los centros escolares privados, en los que la enseñanza de inglés se convirtió en uno de los elementos destacados para el comercio de servicios educativos durante los años 80, y que se mantiene en la actualidad, circunstancia que ha generado importantes brechas sociales en torno al acceso y conocimiento de las lenguas extranjeras en el país.

Para el año 2015, Ecuador reporta un mejoramiento en los resultados de conocimiento del idioma inglés en la población estudiantil alcanzando el puesto 38 entre 70 países que tomaron parte de un estudio internacional (Education First, 2015) pero, evidencia un proceso de enseñanza deficiente que ha requerido ser innovado.

Entre las acciones ejecutadas para mejorar el proceso de enseñanza de inglés en Ecuador, su Ministerio de Educación publicó el nuevo currículo para la enseñanza de inglés que debió ser implementado a partir del año 2015.

Este nuevo currículo tiene 3 objetivos y que se resumen en: (1) Desarrollo en los aprendientes de la comprensión del mundo y de otras culturas, y la comunicación de su pensamiento a través del inglés. (2) El desarrollo de las destrezas personal, social e intelectual requeridas para asumir su potencial participación productiva en el crecimiento del mundo, y finalmente; (3) Crear el gusto que desde edades tempranas surge por el deseo de aprender el inglés (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015).

El currículo de enseñanza de inglés (2016) plantea que los programas de idiomas para el inglés se ejecuten desde el enfoque comunicativo. Se propone el desarrollo de las destrezas (a) la escucha, (b) habla, (c) la lectura, y (d) la escritura, y cuyos niveles de dominio sean basados y evaluados atendiendo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Así, la enseñanza del idioma inglés se inicia en el segundo grado de educación básica del sistema de educación pública, y continúa progresivamente hasta la universidad, donde se deberá alcanzar al menos el nivel B1 del MCER. El Ministerio de Educación de Ecuador y las instituciones de formación docente trabajan en el fortalecimiento de las capacidades de los actuales docentes para que obtengan el nivel de conocimiento de inglés requerido y, asimismo, desde la academia se trabaja en el diseño de procesos de formación que expongan los estudiantes el mayor tiempo posible al idioma meta.

Por tanto, no es sino en los últimos años cuando la enseñanza de la lengua inglesa se ha generalizado a todo el sistema de enseñanza no universitaria. Esta importante medida se ha visto reforzada por la regularización y sistematización de un nivel de acreditación a la finalización de los estudios no universitarios.

2.1.4. Conectividad y acceso a servicios de Internet.

Es evidente que persiste una brecha digital global descrita por Julio Cabero (2004) como “e-clusión social”; y que esta ha sido superada en los últimos años, aunque lógicamente de una forma muy desigual según las políticas y medios de cada una de las naciones.

Según Sunkel, Trucco y Espejo (2013), las naciones de América Latina y El Caribe inician el proceso de diseño de políticas públicas integrales para el fomento de la sociedad de la información en el año 2000. El primer avance fue lograr que cada uno de los países implemente programas para el acceso y uso de las TIC. Le sigue, la inclusión de las TIC en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, logro que se concretó en las Cumbres Mundiales para la Sociedad de la Información de 2003 y 2004 (Guerra y Jordán, 2010).

Posteriormente, estudios de Bassi, Busso, Urzúa y Vargas (2012) evidencian la persistencia de la brecha de acceso a las TIC en el ámbito educativo en los países de la región, ocasionando que las habilidades cognitivas y de carácter socioemocional estén poco correlacionadas entre sí, lo que potencialmente limita la instrucción de herramientas requeridas en el ámbito laboral.

En el año 2015 durante la Quinta Conferencia Ministerial de las naciones de América Latina y el Caribe, se aprueba la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC2018) como una estrategia que plantea el uso de tecnologías digitales como instrumentos de desarrollo sostenible (CEPAL, 2015). Entre sus metas se plantea: el desarrollo del ecosistema digital educativo mediante acciones de integración y cooperación que fomenten el conocimiento, la inclusión y la equidad, la innovación y la sostenibilidad ambiental (Pavez, 2014).

Para el caso ecuatoriano, se crea la Estrategia Ecuador Digital 2.0, cuyos objetivos pretenden mejorar la calidad de vida y proveer acceso inclusivo a las TIC, promover la gestión de servicios públicos y fortalecer la infraestructura (MINTEL, 2016) mediante los siguientes ejes: Política Regulatoria, Acceso Universal, Alistamiento Digital, y Aplicaciones y e-Gob.; y su incorporación a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (MINTEL, 2011). Mediante el Ministerio de Educación de Ecuador entre los años 2014 al 2017, se dirigen inversiones hacia el equipamiento tecnológico y mejoramiento del acceso a Internet para las instituciones educativas públicas y la capacitación para su utilización.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC publicó en el año 2013: “la conexión a la fibra óptica pasaría de 3.500 a 46.000 km. para el año 2015, posibilitando que el 96% de la población tenga cobertura con redes móviles” (p.5) situación que hace factible la ejecución de innovaciones educativas en la formación de docentes (Dwee, 2017; Cabero y Barroso, 2016; y Maiz y Tejada, 2016). Sin embargo, académicos tales como Bravo et al. (2017); Salgado (2017); Villafuerte, Boyes, Intriago et al. (2016); Sarmiento et al. (2009); entre otros, sostienen que persiste la subutilización de las TIC para fines educativos en Ecuador. Por tanto, se mantiene vigente la necesidad de ejecutar proyectos de investigación, innovación y desarrollo dirigidos al diseño de didácticas para la aplicación efectiva de las TIC y sus impactos sobre el proceso educativa. Las actitudes del alumnado para el uso de tecnología en actividades académicas son positivas, lo que incrementa las posibilidades de éxito cuando éstos hagan uso de dispositivos informáticos en sus prácticas (Villafuerte y Romero, 2017).

Las razones expuestas en torno a la política pública, los procesos de formación docente en el campo del inglés, la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la conectividad a Internet, justifican la ejecución de la presente tesis doctoral. Por tanto, urge desarrollar prácticas idiomáticas accesibles dentro y fuera del aula, para ampliar la exposición real de los futuros docentes, ya que el objetivo es mejorar sus competencias comunicativas en uso de la lengua que imparten.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras apoyada por la educación digital tiene un alto potencial en Ecuador (Rojas et al., 2018; Intriago et al., 2017); y los resultados de los proyectos educativos que usan medios informáticos han facilitado el intercambio directo entre “estudiante a estudiantes y estudiante a docente” (Sarmiento, 2009).

Según Herrera (2011), los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan mejorar sus prácticas lingüísticas y una de las formas más eficientes es mediante la exposición al idioma meta. En este sentido, la articulación de múltiples aplicaciones informáticas resulta ser más atractiva y logra mayor implicación del alumnado cuando ellos llegan a ser expuestos a prácticas lingüísticas mediante las TIC diariamente.

Según Zapata-Ros (2014) las redes sociales han surgido como una herramienta poderosa para el fomento aprendizaje colaborativo en el contexto de la educación superior en años recientes. Entre los estudiantes ecuatorianos se observan los mismos efectos catalizadores presentes en los estudiantes de Europa, respecto al uso de las TIC

y redes sociales para fines educativos. Así es posible observar una mayor independencia y autonomía del aprendizaje, actitudes colaborativas y la eficiencia de los programas de formación profesional (Farfán et al., 2017; Cevallos et al., 2016). Los usuarios de las TIC hacen uso de dispositivos y nubes informáticas para el almacenamiento de datos, creando repositorios de información que crecen en la medida de sus propias necesidades (Intriago et al., 2016).

Según Moncada y Freire (2015) en Ecuador hay “muy pocos jóvenes que utilizan las redes para difundir información pública y del contexto político, económico, cultural o social [...] Facebook con el 41% es la más utilizada por los jóvenes, el 22% trabaja con Google, el 21% usan Instagram” (p.140). Las plataformas de práctica del idioma inglés más populares en tiempos recientes en Ecuador son Busuu.com, Rosseta Stone.com y cursos en línea tales como Open English.com, Linguarum.com y Englishlive.com (Alcazar, 2017).

En el Blog Formación Gerencial (2017) se publica que los usuarios de Internet en Ecuador superan la cifra de 13 millones. Ver tabla 4.

Tabla 4
Ranking comparativo 2015-2017 Redes sociales Web en Ecuador

Enero 2017		Posición Alexa Ecuador			
Posición Ecuador	Página	Enero 2015	Enero 2016	Enero 2017	Variación 2016 - 2017
1	Youtube.com	2	1	2	-50%
2	Facebook.com	1	2	9	-78%
3	Slideshare.net	31	33	22	50%
4	Instagram.com	25	27	24	13%
5	Ask.com	18	15	26	-42%
6	Scribd.com	80	81	49	65%
7	Twitter.com	15	17	59	-71%
8	Linkedin.com	58	48	101	-52%
9	Tumblr.com	115	68	131	-48%
10	Pinterest.com	86	56	252	-78%
Plataformas Mensajería Instantánea					
1	Whatsapp		45	102	-56%
2	Messenger		83	358	-77%

Fuente: Ranking Alexa Top Sites por Países 31 de enero 2017. Medición solo de visitas web en aplicaciones móviles.

En:<http://blog.formaciongerencial.com/ranking-redes-sociales-sitios-web-aplicaciones-moviles-ecuador-2017/>

Los canales de búsquedas en Internet más utilizados son Google y YouTube. Por su parte Facebook sigue siendo la red social más popular con 11 millones de miembros con accesos mensuales y le siguen Instagram (3.1 millones), LinkedIn (1.8 millones) y Twitter (800 mil usuarios). Entre los servicios de mensajería inmediata WhatsApp y Messenger siguen siendo las más usados. Todas estas redes son accedidas

por medio de dispositivos móviles. Se expone a continuación algunos aspectos que caracterizan el comportamiento consumidor de los usuarios:

Los jóvenes que sí participan (que no llegan al 1%) en la discusión de los diferentes temas políticos o sociales en redes sociales, lo hacen mediante la difusión de información relevante sobre derechos de las personas, el 83% de los jóvenes de esta franja mínima participa activamente en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos y, finalmente, un grupo pequeño de jóvenes participan de otras formas. (Alcazar, 2017, p. 140).

La tendencia mayoritaria al uso de las redes sociales por parte de los jóvenes se inscribe en el campo personal y de amistad. Comparten poca información pública relacionada con el contexto político, económico, cultural o social y tienen una participación mínima en temas y campañas de interés político o social, que promueven instituciones o sectores sociales en el internet. (p. 141).

Por su parte, Moncada y Freire (2015) añaden que Facebook es la red social preferida tanto por hombres como por mujeres, para compartir sus estados “Google es la segunda red más utilizada por los jóvenes de bachillerato, los hombres prefieren más al Twitter que las mujeres, y entre los hombres y las mujeres usar Instagram es más común que Google +” (p.145).

Ante la abundante información disponible en el Internet, los estudiantes universitarios deben fortalecer la actitud crítica para aportar a los procesos de investigación mediante el uso de las TIC (Garay, 2013; Valqui et al., 2015). Así, la presencia de las TIC en las Instituciones de Educación Superior “está orientada hacia el desempeño docente y requiere de su aplicación inmediata a través de un -Sistema de Estrategias- accesibles y asequibles con el fin de que el estudiante pueda beneficiarse en todo momento de su utilización” (Vinueza y Simbaña, 2017, p. 367).

Según Novillo, Espinosa y Guerrero (2017) las herramientas TIC de mayor uso en los estudiantes ecuatorianos son: “(a) Redes sociales, (b) Correo Web, (c) Software de presentación, (d) Sistema de gestión del curso, (e) Herramienta de blogs, (f) Almacenamiento de datos en línea, y (g) Herramienta grabadora” (p. 77). Se trata de servicios a los que se puede acceder de una forma heterogénea, pero siempre que exista conexión a Internet y se tenga la capacidad de combinar una amplia gama de aplicaciones (Novillo et al., 2017; Villafuerte, Romero y Cedeño, 2017).

Alcazar (2017) expone que 13.2 millones de las 14.0 millones de habitantes de Ecuador, se conectan regularmente a Internet. En este contexto, este mismo autor señala que las redes sociales reportadas como las más populares en Ecuador son: Facebook, YouTube y WhatsApp.

Con todo, y para los fines de este estudio, asumimos la posición de aquellos autores que sostienen que las TIC y las redes sociales son recursos que ofrecen oportunidades diversas, y que pueden servir para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto del Ecuador actual. Sin duda, y tal como se ha señalado en el marco teórico, este posicionamiento es compartido en la literatura científica que ha analizado la práctica idiomática de una lengua extranjera mediante el uso de las TIC.

2.2. Origen de este estudio

A nivel internacional, existe un intenso debate en torno al uso efectivo de los recursos tecnológicos para fines académicos (Sun et al., 2007; Armstrong y Franklin 2008; Farhat y Kazim, 2011; Lucas y Moreira, 2015). Así, académicos de Iberoamérica coinciden en afirmar que las redes sociales son entornos cibernéticos con el poder de promover el aprendizaje colaborativo para la construcción de sus contenidos.

Las redes sociales promueven la creatividad y participación en múltiples formas de intercambio de recursos auténticos (Zapata-Ros, 2014; Moncada y Freire 2015; y Ruipérez-García, Cabrero-García y Palazio-Arko, 2017). Además, estimulan independencia y la autonomía para el aprendizaje de los alumnos, y han aportado en pro de la superación de las barreras de la distancia y tiempo en procesos educativos inclusivos (Cabero, Barroso, Llorente y Marín, 2013; Maiz y Tejada 2016; Intriago, Villafuerte, Morales et al., 2016).

Paralelamente, académicos como Nadkarni y Hofman (2012); Kirschner (2015); entre otros, sostienen que las redes sociales y la computación en la nube no fueron diseñadas para ser integradas en proyectos educativos, por lo que su poder real para hacer posibles vínculos comunicacionales globales es débil. Sin embargo, la autonomía del alumno no es simplemente un acto del desarrollo personal; aquí se requiere que el facilitador minimice su protagonismo al punto que Finkel (2008) llama: dar clases con la boca cerrada.

El aprendizaje autónomo es un proceso que articula estilos de gestión y autocontrol, metodologías de aprendizaje y recursos didácticos (Cevallos et al., 2017; Farfán et al., 2017). En dicho proceso, la ejecución de actividades de interacción ente los miembros de una red o comunidad informática implica el desarrollo del pensamiento crítico en los aprendientes y la aplicación acertada de técnicas de estudio (Dwee, 2017).

Ruipérez-García, Cabrero-García y Palazio-Arko (2017) sostienen que los contextos informales de aprendizaje, en los que están ausentes los docentes, resultan ser más eficientes para potenciar el aprendizaje autónomo en el entorno universitario. Sin embargo, ellos reconocen que todas las metodologías, modelos y contextos educativos pueden ser ajustados para estimular la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes (Finkel, 2008). Además, se deberán agregar ajustes en la política educativa, autoridades universitarias y normativas para articular los procedimientos y lograr que estos funcionen (Dwee y Anthony, 2017).

Para Greenhow, Menzer y Gibbins (2015); Asterhan y Hever (2015); entre otros, tanto los maestros como los estudiantes deberán entrenarse en el uso de mecanismos o técnicas, gestión de los recursos y la formulación de las actividades de estudio como proyectos educativos.

Los docentes Soto, Intriago y Villafuerte (2018, p 110) respecto a las malas y buenas prácticas en el uso de Internet, sostienen que “los usuarios pueden pasar horas o incluso días cambiado de una a otra red social”. Así, los usuarios pueden intercambiar recursos raciales, sexuales, religiosos o de identidad (Boyd y Ellison, 2008).

La parte más perjudicial de las redes sociales se refiere a la posibilidad de que podrían convertirse en prácticas adictivas relacionadas con la información múltiple y diversa disponible en Internet (cyberacoso, infecciones por virus, etc.). Sin embargo, todos los proyectos educativos ejecutados mediante Redes Sociales deben implementar el monitoreo y políticas éticas que aporten a la eliminación de estas u otras malas prácticas (Vinueza y Simbaña, 2017; Villafuerte, Carreño, Demera, 2015).

Es necesario recordar que los contenidos de las Redes Sociales son el resultado de la participación de sus miembros y de la información que ellos aportan (Boyd y Ellos, 2008). Por lo tanto, cualquier tema cuya discusión parezca débil o ligero, podría tornarse interesante y activo, siempre y cuando exista la necesidad o interés de unos cuantos miembros para dar el giro necesario, cargando recursos de calidad relacionados con las metas planteadas.

En este contexto, podríamos citar el caso de la producción de videos tutoriales y clases formales alojados de forma masiva por medio de YouTube (Temprano, 2011), y que están brindando oportunidades para que los estudiantes ávidos de todas partes del mundo puedan acceder a contenidos específicos que contribuyan a su proceso de formación (Fernández y Torres, 2015).

El sistema educativo de Ecuador en palabras del expresidente Rafael Correa Cedeño emitidas durante la sabatina No 481: “Ecuador no cuenta con el personal docente cualificado para cubrir la demanda que supera los 11.000 maestros” (Presidencia de la República de Ecuador, 2016b). El país tampoco cuenta con los recursos económicos para formar a corto plazo docentes que cumplan con el actual perfil que exige contar con nivel de inglés B2 de la escala de MCER(2002).

Esta carencia descrita junto al interés por lograr nuevas prácticas asociadas a las TIC, que permitan una mayor empatía hacia la práctica idiomática de una lengua extranjera, nos ha llevado a plantear un estudio que prioriza la investigación, pero centrada en el profesorado y en los sistemas de comunicación utilizados (Salinas, 2004). Asimismo, en este trabajo se reconoce el potencial de atracción que tiene las Tecnologías de la Información y Comunicación; y en concreto las redes sociales (Boyd y Ellison, 2008; Cabero, 2011, Garay, 2013).

A pesar de la discusión global respecto a su efectividad de las TIC en procesos educativos, es indudable que estas poseen potencialidades que podrían ser utilizadas para fortalecer las competencias comunicacionales de los profesores de inglés. Así, esta investigación propone una ruta para el fortalecimiento de las prácticas del idioma inglés que hace uso de las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube y el modelo AICLE/CLIL en procesos de formación docente en la provincia de Manabí, Ecuador.

2.3. Preguntas de investigación

Atendiendo a los argumentos planteados anteriormente, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación No. 1: ¿Cuáles son las potencialidades didácticas de las redes sociales que podrían ser utilizadas para mejorar las prácticas de inglés de los programas de formación de docentes de lengua extranjera?

Pregunta de investigación No. 2: ¿Cuáles son las secuencias interactivas y aspectos didácticos y técnicos que deben ser considerados en el diseño de una intervención educativa dirigida al fortalecimiento de las competencias comunicacionales en inglés de estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí?

Pregunta de investigación No. 3: Cuales son los impactos que las prácticas apoyadas en TIC y RRSS generan en las competencias de comunicación en inglés de los futuros profesores de lengua extranjera de Manabí?

2.4. Objetivos de la investigación

Este trabajo presenta los objetivos que han sido generados a partir de la revisión de autores como Garay, Luján y Etxebarria (2013); Esteve, Duch y Gisbert (2014); Cabero y Barroso (2016); y Ruipérez, Cabrero y Palazio-Arko (2017). Estos autores coinciden en expresar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen posibilidades para que el profesorado y alumnado creen entornos de aprendizaje más flexibles.

Además, estos investigadores coinciden en afirmar que las TIC ayudan en la superación de las barreras espacio temporales, promueven el pensamiento crítico y son capaces de facilitar tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo. Así, se presentan a continuación las preguntas que guían esta investigación:

2.4.1. Objetivo general

Analizar el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador a través de la aplicación de las tecnologías de información y comunicación.

2.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar las potencialidades didácticas y motivacionales que los docentes universitarios observan en las redes sociales, con el propósito de mejorar las prácticas idiomáticas en los programas de formación de docentes de inglés de Manabí, Ecuador.

2. Analizar las actitudes de los estudiantes de los programas de formación docente de inglés de Ecuador ante las prácticas idiomáticas, que hacen uso de las tecnologías de información y comunicación.
3. Diseñar y ejecutar una intervención educativa dirigida a potenciar las prácticas del inglés mediante el uso de redes sociales en programas de formación de docente de lenguas extranjeras de Manabí, Ecuador.
4. Determinar el impacto que las prácticas idiomáticas apoyadas en TIC y redes sociales ejercen sobre el desempeño de las destrezas de comunicación en inglés en los participantes.

2.5. Hipótesis de la investigación

A partir de la información expuesta en este documento -contexto del sistema educativo ecuatoriano, objetivos de la investigación, tipo de investigación, estudios previos, entre otros- surgen ocho hipótesis a comprobar.

Esta tesis doctoral dispone de un procedimiento deductivo (Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries, 2010; Hurtado y Toro, 2005) que trabaja de hipótesis intra e intergrupales, cuya comprobación estadística se realizara mediante el SPSS.V24.0. (Paquete Estadístico para Estudios Sociales versión 24.0).

A continuación, se procede a exponer las hipótesis a comprobar en la presente tesis doctoral.

Hipótesis nula 1

Referente a las actitudes de los futuros docentes de lenguas extranjeras para la práctica idiomática del inglés mediante TIC y Redes Sociales. Se ejecuta un estudio intragrupo aplicado en la ULEAM.

Ho1 = No existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica del inglés mediante las TIC y Redes Sociales y los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

Ha = Existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica del inglés mediante las TIC y Redes Sociales y los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

Hipótesis nula 2

Referente a la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera que participan en este estudio y que refleja dinámicas propias y carentes de relaciones entre ellas al inicio del proceso. Se ejecuta un estudio intergrupalo aplicado en la ULEAM y UTM.

Ho2 = No existen diferencias significativas en los resultados de competencias comunicacionales en inglés entre grupo control y grupo intervención a nivel del pretest.

Ha2 = Existen diferencias significativas en los resultados de competencias comunicacionales en inglés entre grupo control y grupo intervención a nivel del pretest.

Hipótesis nula 3

Referente a la evolución de la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador, reporta resultados positivos, al ejecutar prácticas idiomáticas cuando se hace uso de las redes sociales en comparación al grupo que no participó en dichas prácticas. Se ejecuta un estudio intergrupar aplicado en la ULEAM como grupo intervención y UTM como grupo control.

Ho3 = No existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

Ha3 = Existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

Hipótesis nula 4

Referente a la evolución de las competencias comunicacionales en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador no reporta resultados que sean relevantes, al ejecutar prácticas idiomáticas usando las redes sociales en comparación al grupo que no participó en tales prácticas. Se ejecuta un estudio intergrupar aplicado en la ULEAM.

Ho4 = No existen diferencias significativas entre los resultados del postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS en comparación a aquellos que no participaron.

Ha4 = Existen diferencias significativas entre los resultados del postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS en comparación a aquellos que no participaron.

Hipótesis nula 5

Referente a la evolución de la competencia comunicacional comprensión lectora en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador

Ho5 = Los participantes del grupo intervención no alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión lectora en inglés en comparación a

aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

Ha5 = Los participantes del grupo intervención alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión lectora en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

Hipótesis nula 6

Referente a la evolución de la competencia comunicacional comprensión auditiva en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador

Ho6 = Los participantes del grupo intervención no alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión auditiva en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

Ha6 = Los participantes del grupo intervención alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión auditiva en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

Hipótesis nula 7

Referente a la evolución de la competencia expresión escrita en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador

Ho7 = Los estudiantes del grupo intervención no alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión escrita en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

Ha7 = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión escrita en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

Hipótesis nula 8

Referente a la evolución de la competencia comunicacional expresión oral en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador.

Ho8 = Los estudiantes del grupo intervención no alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión oral en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

Ha8 = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión oral en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DEL TRABAJO EMPÍRICO

3.1. Tipo de investigación

Este trabajo acude a una fusión metodológica cualitativa y cuantitativa para analizar la evolución de la competencia comunicativa en uso del idioma inglés de los futuros docentes de la provincia de Manabí, Ecuador.

En la etapa empírica se aplican técnicas de prueba y error que permiten han permitido el diseño de una intervención educativa que tiene como meta: proponer formas innovadoras que potencien las actuales prácticas del inglés que realizan los futuros docentes de esa lengua extranjera para contribuir al fortalecimiento de la destreza comunicativa en uso del inglés.

Los participantes son estudiantes de los Programas de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE) de las universidades Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) domiciliada en el cantón Manta; y la Universidad técnica de Manabí (UTM) localizada en el cantón Portoviejo, Provincia de Manabí, Ecuador.

La propuesta de innovación de las prácticas idiomáticas surge de las afirmaciones de autores tales como Tomlinson (2016); y Coll, Mauri y Onrubia (2008), quienes sostienen que es necesario transformar las prácticas actuales de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario.

La meta es potenciar aquellas prácticas idiomáticas que hacen uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); y en concreto las Redes Sociales (RRSS) Facebook, WhatsApp y YouTube, como herramientas que facilitan: el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes en formación, y la producción de su propio contenido (Cabero, 2009); para estimular el sentido de creatividad y las actitudes para el aprendizaje individual y grupal que se apoya en el uso de las TIC (Stern, Townsend, Rauch y Schuster, 2014; y Esteve, 2009).

Esta investigación, además se centra en la reflexión sobre las didácticas y procesos participativos en experiencias desarrolladas y validadas en el contexto de la educación superior de Ecuador, cuyo marco jurídico norma el uso de la metodología AICLE/CLIL en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés; y el fomento del uso de la tecnología educativa. Es precisamente en este contexto de la educativo superior, donde se requiere brindar los apoyos necesarios para lograr que el profesorado y alumnado asuman una posición más activa y consciente de ser los constructores permanentes de su propio conocimiento.

Se requiere incrementar el contacto directo e interactivo del alumnado en los procesos de aprendizaje desde las etapas introductorias de un tema hasta la etapa de evaluación del aprendizaje (Fernández y Torres, 2015). En este sentido, las Webs 2.0 y 3.0 (chat, wikis, blogs, etc.) pueden acercar al aprendiente a ambientes de práctica similares a la realidad de una comunidad angloparlante, asunto que tiene el potencial de motivar al alumnado al aprendizaje de esa lengua meta (Cevallos, Intriago, Villafuerte, Molina, y Ortega, 2017).

Esta investigación se suma a los esfuerzos dirigidos a promover la participación del alumnado en procesos de aprendizaje colaborativo en línea, y sigue las experiencias de autores como Maiz y Tejada (2016); Cabero, Barroso, Llorente y Marín (2013); Farfán et al. (2017); y Cevallos et al. (2017).

Este trabajo, se complementa con técnicas de investigación educativa presentadas en las publicaciones de Bhattacharya (2017); Tomlinson (2016); y Denzin y Giardina (2015).

Este estudio de tipo longitudinal tiene un enfoque descriptivo, pero, además comparativo que se centra en el monitoreo y análisis de la evolución de la variable destrezas de la comunicación en inglés (escribir, leer, hablar y oír) de los futuros docentes de lengua extranjera de las universidades participantes ULEAM y UTM. Se aplican técnicas de análisis correlacional pertinentes a los procesos de enseñanza aprendizaje, en el contexto universitario (Tomlinson, 2017; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010, Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006).

Además, esta investigación acude a autores como Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries (2010); y Hurtado y Toro (2005) para proponer un procedimiento deductivo que alinea tres preguntas de investigación y ocho hipótesis, combinándose datos cuantitativos y cualitativos para lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado (Terranova, Delgado, Ronquillo y Zambrano, 2018; Bhattacharya, 2017; Stern et al., 2014).

3.2. Participantes

El grupo de participantes se compone de 135 estudiantes y 10 docentes del Programa de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE) de las universidades públicas Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) y Técnica de Manabí (UTM) (Ver tabla 5). Se trata de una muestra heterogénea compuesta por 85 estudiantes del sexo femenino y 60 del sexo masculino, en edades comprendidas entre 21 y 49 años. El nivel de conocimiento del idioma inglés de los estudiantes es heterogéneo reportándose desde A1 hasta B1 del MCER (2002).

Para la ejecución del presente estudio, se invitó a toda la población estudiantil que asistía de forma regular a los programas PINE al inicio del estudio. Sin embargo, de los 130 estudiantes de la ULEAM, 75 estudiantes aceptaron participar y completaron las pruebas requeridas; y de los 170 estudiantes de la UTM, 60 aceptaron y completaron la batería de exámenes previstos.

En cuanto a los profesores universitarios que participaron se indica que fueron 10 personas de las cuales, 6 son de ULEAM y 4 de UTM. Entre ellos, 5 profesores son del sexo femenino y 5 profesores del sexo masculino. Siendo el tamaño total de la población de 145 personas entre estudiantes y profesores universitarios. (Ver tabla 5).

Entre las razones expuestas por los estudiantes invitados que reusaron participar, aparecen las responsabilidades laborales, lo que limita su disponibilidad de tiempo de dedicación a este estudio, cambio de domicilio a consecuencia del terremoto A16, no contar con conectividad en sus domicilios para realizar las prácticas idiomáticas anunciadas, y otras razones de índole más personal que no fueron analizadas en profundidad.

Tabla 5

Distribución de los participantes del estudio				
Universidad	Semestres	Alumnado	Profesorado	Total
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM).	7mo.	26	1	
	6to.	17	1	
	4to.	10	1	
	2do.	7	1	
Grupo intervención	1ero.	15	2	
Parcial ULEAM		75	6	81
Universidad Técnica de Manabí (UTM).	8vo.	10	1	
	7mo.	9	1	
	6to.	9		
Grupo control	3to.	12	1	
	2do.	20	1	
Parcial UTM		60	4	64
Total N.		135	10	145

Elaboración propia, Oct. /2018.

Fuente: Registro de proyecto 2016-2018

Como antecedente, es necesario señalar que entre los años 2015 y 2016 los programas universitarios en Ecuador fueron impedidos de recibir nuevo alumnado hasta que sus rediseños fueron aprobados por la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT). En consecuencia, la población estudiantil universitaria se redujo drásticamente, especialmente después del terremoto (7.8 grados de la escala Richter) denominado “16A (16 abril 2016)” que afectó a las provincias de Manabí y Esmeraldas con pérdidas humanas y daños materiales en la infraestructura de las universidades que colaboran en la presente investigación.

Los criterios de selección del profesorado participante fueron: (a) Tener experiencia de al menos 3 años en la enseñanza del inglés a nivel universitario; y (b) Ser profesor de los programas PINE en las universidades ULEAM y UTM.

Los estudiantes participantes pertenecen en su mayoría a familias de ingreso económico que se ubica en los cuartiles 3 y 4 de la distribución socioeconómica de Ecuador (Ver tabla 6).

Tabla 6.

Estudiantes participantes agrupados según universidad y sexo

		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
	Recuento	42	22	64
UTM	% dentro de Universidad	66,7%	33,3%	100,0%
	% del total	29,6%	14,8%	44,4%
	Recuento	43	38	81
ULEAM	% dentro de Universidad	56,0%	44,0%	100,0%
	% del total	31,1%	24,4%	55,6%
	Recuento total alumnado	85	60	135
Total	% dentro de Universidad	60,7%	39,3%	100,0%
	% del total	60,7%	39,3%	100,0%

Elaboración propia, Oct. /2018.

Fuente: Registro de proyecto 2016-2018.

La edad de los estudiantes participantes oscila entre 21 a 37 años y los profesores entre 35 y 49 años (Tabla 7), los que han sido organizados en cinco grupos etarios (21-25 años, 26-30 años, 31-35 años, 36-40 años y mayores de 40 años).

El 98% de los participantes cuentan con dispositivos electrónicos sean tabletas, ordenadores portátiles teléfonos inteligentes o dispositivos fijos.

Tabla 7.

Participantes estudiantes y docentes agrupados según universidad y edad

		Edad					N
		21-25	26-30	31-35	36-40	>40	
Universidad	UTM	23	24	9	6	2	65
	ULEAM	34	10	20	9	8	81
Total		57	34	29	15	10	145

Elaboración propia, Oct. /2016.

Fuente: Registro de proyecto 2016-2018.

Se reporta que el 98% de los participantes tienen conectividad (acceso a Internet) en las instalaciones de las universidades a las que asisten habitualmente: ULEAM y UTMA (Tabla 8).

A partir de los datos recogidos se indica que el 92% de los estudiantes de ULEAM y 65% de los estudiantes de UTM tienen conectividad en sus hogares.

Tabla 8.
Datos generales de la muestra

Indicador	Datos
Participantes	Estudiantes: 135 Docentes: 10
Grupos por edad:	5 grupos etarios Edad de estudiantes: 21 a 37 años Edad de profesores: 35 a 49 años
Grupos según sexo	Femenino: 85 Masculino: 60
Conectividad a Internet en universidad:	100%
Conectividad a Internet en domicilio:	Estudiantes de ULEAM: 92%; Estudiantes de UTM: 65%
Disponibilidad de dispositivos electrónico	98%

Elaboración propia, Oct. /2018.

Fuente: Registro de proyecto 2016-2018.

Los grupos de estudiantes que participaron en la etapa de monitoreo durante el proceso de análisis del desarrollo de las competencias comunicaciones en idioma inglés fueron organizados en grupo intervención y grupo control a partir de los siguientes criterios:

- a. Conectividad y acceso a Internet de los estudiantes.
- b. Disponibilidad de docentes para ejecutar una intervención educativa que hace uso de las TIC y RRSS.
- c. Disponibilidad de las autoridades universitarias para facilitar la ejecución de la intervención educativa propuesta en la presente tesis doctoral.

(1) Grupo intervención estudiantes (GI): Este grupo estuvo compuesto por los 75 estudiantes del Programa de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Este alumnado tomó parte activa en el programa de intervención didáctica que expone a los participantes a prácticas usando TIC y redes sociales; y formó parte del corpus en el proceso de monitoreo del desarrollo de las competencias comunicativas en uso y práctica del idioma inglés.

(2) Grupo control de estudiantes (GC): Este grupo fue compuesto por 60 estudiantes del Programa de Idiomas de la Universidad Técnica de Manabí.

Los integrantes de este grupo participaron en el proceso de monitoreo de la evolución de las competencias comunicativas en uso del idioma inglés; pero no tuvieron ninguna participación concreta en las prácticas idiomáticas por medio del uso de TIC o redes sociales.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos aplicados en este estudio son explicados a continuación.

3.3.1. Entrevista semiestructurada

Se aplica al profesorado universitario encargado de la formación de futuros docentes de inglés en dos universidades públicas de Ecuador (Ver anexo I).

Debido a que no existen experiencias previas de este tipo estudio en Ecuador para recoger las voces del profesorado de idiomas, el equipo investigador diseñó la entrevista denominada -Flexibilidad, Pertinencia y Aspectos Motivacionales en intervenciones educativas para la práctica del inglés apoyadas en TIC- Para el diseño del instrumento entrevista utilizado en esta investigación, se acude a las experiencias de autores tales como Terranova et al. (2018); Bhattacharya (2017); y Vargas (2012).

La meta de esta entrevista se centra principalmente en recoger percepciones del profesorado respecto a un triple objetivo: a) Determinar el uso que el profesorado hace de las TIC y RRSS en prácticas idiomáticas en inglés como lengua extranjera en el contexto de las universidades de la provincia Manabí; b) Identificar aquellas redes sociales que los estudiantes del programa PINE prefieren para realizar las prácticas idiomáticas; y c) Recoger elementos a considerar en el diseño y pertinencia de una intervención educativa que facilite prácticas en inglés por medio de RRSS en el contexto universitario de Ecuador.

El instrumento entrevista consta de una ficha de datos generales de la persona entrevistada. Se compone de 20 preguntas de tipo semiestructuradas. Se optó por las preguntas semiestructuradas debido a que ellas consiguen captar con mayor detalle las opiniones y experiencias de los informantes (Terranova et al., 2018; Bhattacharya, 2017; Stern et al., 2014; Barrera, 2010). Las preguntas han sido organizadas según las siguientes categorías:

-Prácticas idiomáticas en inglés para futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador, consta de 6 preguntas semiestructuradas. Los informantes son docentes del programa PINE.

-El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales consta de 9 preguntas semiestructuradas. Los informantes son docentes de inglés.

-La pertinencia de una intervención educativa que usa redes sociales para la práctica del inglés en el contexto universitario de Ecuador, que consta de 5 preguntas. Los informantes son decanos y/o coordinadores de los Programas de Idiomas.

La validez y confiabilidad de este instrumento fue realizado entre julio y septiembre de 2017 mediante la revisión de expertos. Para el cumplimiento de esta etapa se contó con la colaboración de las profesoras de la Universidad del País Vasco: Dra. Urza Garay, Dra. Ainara Romero y Dra. Mari Mar Boillos, quienes tienen amplia experiencia en el ejercicio de la investigación científica entre otras líneas: tecnología educativa, innovaciones educativas y adquisición de lenguas extranjeras.

Las observaciones hechas por las expertas se vincularon a los términos y formas de lenguaje utilizado en la redacción de las preguntas originales; posiblemente debido a las diferencias contextuales y lingüísticas entre Ecuador y España. (Ver tabla 9).

Tabla 9.

Observaciones de las expertas hechas al instrumento entrevista semiestructurada

Experta 1	Experta 2	Experta 3
<p>Pregunta original: 1. ¿Está usted convencido/a de que las TIC tienen la flexibilidad (sirven) para utilizarlas en la práctica del idioma inglés?</p> <p>Experta: “Flexibilidad” y el verbo “servir” no tienen el mismo significado. Elegir uno de ellos:</p> <p>1. Las redes sociales son válidas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés</p> <p>2. Las redes sociales se caracterizan de la suficiente flexibilidad para poder ser utilizadas en el proceso de enseñanza del inglés.</p>	<p>Pregunta original: ¿Está usted convencido que las TIC tienen la flexibilidad (sirven) para ser utilizadas en la práctica del idioma inglés?</p> <p>Sugerencia de la experta: ¿Cree que las TIC tienen la flexibilidad (sirven) para ser utilizadas en la práctica del idioma inglés?</p>	<p>Resulta esencial quitar peso a las preguntas de una investigación (eliminar todas las palabras que no aportan más información) para que no pueda dar lugar a otras interpretaciones.</p> <p>Cuidado con el caso de “queísmo” que te he indicado. ¿Está usted convencido de que las TIC pueden emplearse en la enseñanza del inglés?</p>
<p>¿Exclusivamente por redes sociales? Es extraña esta pregunta, ya que las redes sociales se utilizan como complemento de otras modalidades e instrumentos TIC y modalidades de enseñanza presencial o semipresencial</p>	<p>Separaría en dos preguntas;</p> <p>1. Dificultades encontradas</p> <p>2. Elementos facilitadores o potencialidades.</p> <p>La pregunta sobre sus <i>motivaciones</i>, considero sería otra pregunta referente al estado interno del entrevistado. Mientras que las dificultades tienen que ver con la acción.</p>	<p>Hablar de dificultades y de motivaciones en una única pregunta es excesivamente amplio. Así, sugiero dividir esta pregunta en dos. Asimismo, en el caso de las “motivaciones” se podría especificar más la pregunta porque, como ya indicaba, es muy amplio y no se entiende qué estás buscando.</p>
<p>Pregunta original: 16. ¿El equipo de docentes de la carrera de idiomas está dispuesto a participar en una intervención educativa que haga uso de las redes sociales?</p> <p>Propuesta de la experta: 16. ¿Usted cree que el equipo de docentes de la carrera de idiomas estaría dispuesto a participar en una</p>	<p>Pregunta original: 20. Explique cuáles son los programas o ayudas que disponen para poner en marcha una intervención educativa que haga uso de las redes sociales en su institución.</p> <p>Propuesta de la experta: 20. Explique cuáles son las cuestiones a tener en cuenta para poner en marcha una</p>	<p>¿Cuáles son las redes sociales que los docentes en formación prefieren para practicar inglés?</p> <p>¿No convendría, antes de esta pregunta, consultar si los docentes en formación recurren a redes sociales? Si no recurren o se desconocen, no se puede contestar a esta pregunta que plantea.</p>

intervención educativa que haga uso de las redes sociales?	intervención educativa que haga uso de las redes sociales.
--	--

Fuente: Proceso de validación del instrumento entrevista (2017).

Entre las recomendaciones hechas por las expertas aparecen:

Se recomendó al doctorando separar en dos preguntas, aquellas que originalmente generarían dos respuestas.

Se sugirió al doctorando evitar dar por hecho alguna situación esperada o deseada respecto al conocimiento que poseen los informantes sobre las TIC, el uso que los informantes hace de TIC durante las clases de inglés, entre otros.

Finalmente, se recomendó al doctorando, hacer uso del número de preguntas que sean necesarias para cubrir todos los aspectos que se desea indagar. Algunas de las observaciones hechas por las expertas son presentadas en la tabla 9.

Una vez realizadas las correcciones al instrumento entrevista semiestructurada, se procedió con la respectiva aplicación iniciando con los profesores participantes de la ULEAM y posteriormente, con los profesores de UTM.

Las entrevistas tuvieron lugar en los eco-ambientes de las universidades a las que pertenecen los informantes; para ello, se construyó una agenda de entrevistas que fue cumplida sin novedades. Las entrevistas fueron grabadas en audios con el consentimiento de los informantes.

Los datos colectados han sido analizados usando el programa informático Atlas.Ti.07. Para la validación del análisis de las entrevistas se contó con la colaboración del profesor de la ULEAM Dr. Luis Ronquillo. El realizó la revisión y codificación del 70% de las entrevistas realizadas. El resultado de codificación obtenido en este paso da por cumplida la validación del análisis de las entrevistas según los procedimientos generalmente aplicados.

3.3.2. Cuestionario tipo Likert:

Mide las actitudes de los estudiantes universitarios a las prácticas idiomáticas en inglés mediante TIC y Redes sociales. (ver anexo II)

Debido a que no existen experiencias previas de estudios de este tipo en Ecuador, el equipo investigador diseñó el cuestionario tipo Likert denominado “Actitudes de los docentes en formación para practicar inglés mediante TIC y RRSS”

Para el diseño de este instrumento, se consideró las experiencias de autores como Denzin y Giardina (2017); Stern et al. (2014); y Denzin y Lincoln (2005). Se optó por el diseño tipo Likert con 7 posibilidades de respuesta para ofrecer al participante, mayor posibilidad de encontrar aquella opción que se acerque más a la respuesta deseada (Denzin y Lincoln, 2005; Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Hernández, Gómez, Maltes et al. (2011, p.73) definen el término -actitud- desde la psicología como “aquella motivación social de las personas que predisponen

su accionar hacia determinadas metas u objetivos”. Rodríguez (1991) en Hernández et al. (2011) agregan la existencia de actitudes personales y otras llamadas actitudes sociales, tales como: (i) Aspectos cognitivos (ii) Aspectos afectivos y (iii) Aspectos conductuales.

La actitud de los estudiantes hacia las TIC también se puede definir como aquella impresión que ellos tienen respecto al hecho de participar en actividades relacionadas a las prácticas del inglés mediante el uso de computadoras (Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh, 2007). Asimismo, la actitud puede ser entendida como aquella predisposición de una persona a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia un objeto. Este objeto podría ser una persona, cosa, institución, asignatura, etc., y representa el acumulado de experiencias que la persona ha adquirido respecto a dicho objeto durante el paso del tiempo (Moscovici, 1986 en Hernández et al., 2011).

Las actitudes positivas tienen el poder de aumentar las posibilidades que los aprendientes tienen de lograr el éxito en una actividad de aprendizaje, mientras que las actitudes negativas reducen el interés de los estudiantes y las posibilidades de completar el proceso de aprendizaje (Villafuerte y Romero, 2017). Por lo tanto, las actitudes "influyen en nuestra percepción del mundo que nos rodea y determinan cómo respondemos a diferentes entidades que rodean a las personas" (Farhat y Kazim, 2011, p.604); y en especial si están relacionadas con la adquisición de nuevos conocimientos.

Se opta por el diseño de cuestionario tipo Likert siguiendo el modelo propuesto por Morales, Urosa y Blanco (2003) al ser la meta: medir las actitudes para realizar prácticas de inglés apoyadas en TIC y redes sociales de estudiantes que asisten a programas de formación docente de dos universidades localizadas en la provincia de Manabí, Ecuador.

La versión original del instrumento consta de cinco alternativas de respuesta que van desde ‘De acuerdo’ hasta ‘Desacuerdo’. El total de ítems es 30, los que son distribuidos de manera igual (10 ítems) en cada una de las dimensiones: (1) Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en actividades académicas, (2) Práctica del idioma inglés con aplicaciones basadas en las Redes Sociales (RRSS); (3) Fortalecimiento de las competencias lingüísticas mediante las RRSS. Ver anexo II. a.

Para la valoración del instrumento original, se realizó un piloto con la colaboración de 45 estudiantes de la ULEAM de Ecuador y 30 estudiantes del programa de Magisterio de la EHU de España en octubre de 2017. Al evaluar la comprensión de los ítems para el contexto de Ecuador fue necesario hacer corrección en cuatro ítems, los que resultaron no ser claros a criterio de algunos participantes. En la versión final del instrumento aparecen así: Anexo II. b.

- 2.1. Por todo lo que ofrece TIC creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades.
- 2.3. Las TIC me ayudan a estudiar inglés en grupo.
- 2.8. Rara vez encuentro en Internet cosas útiles que me ayuden a estudiar para mis exámenes de inglés
- 2.17. Existen aplicaciones que podrían ayudarme a mejorar mi expresión oral en inglés.

El criterio utilizado para determinar la consistencia interna de los ítems fue el coeficiente de discriminación (correlación). Así, fueron eliminados aquellos ítems cuyo resultado reportó valores $< 0,33$. Así, fueron suprimidos los ítems: 24, 31 y 32 de la versión original:

- 2.4. Es claro que Internet facilita el aprendizaje de idiomas
- 3.1. Las TIC son una ayuda muy importante para mí realización profesional.
- 3.2. Cuando uso Internet desarrollo competencias necesarias para mi futuro laboral.

En cuanto a la fiabilidad que representa este instrumento, procedimos a hallar la validez de contenido de la escala con los ítems que la conforman (Matas, 2018; Lozano, García-Cueto y Muñiz, 2008). Así, el análisis factorial de componentes rotados aplicado al instrumento diseñado ad hoc por el equipo investigador, permitió la agrupación de los ítems en los diferentes factores. Por lo tanto, en atención a la discriminación máxima alcanzada y a la correlación entre los ítems en la versión final, los 30 ítems actualizados fueron organizados en los siguientes dos factores:

Factor 1: Actitudes ante las redes sociales, que acumulan el 33% de la varianza total. Se compone por 10 ítems, los que están relacionados con las percepciones de los participantes respecto a las Redes Sociales y los usos que se hacen para los fines sociales en el contexto universitario. Esta dimensión pretende recoger información acerca de los gustos, preferencias y hábitos de uso de las redes sociales por parte de los participantes. Ver anexo II. b.

Factor 2: Agrupa el conjunto de ítems relacionados con las percepciones de los participantes respecto a las Redes Sociales y sus usos en práctica del idioma inglés en concreto. Se compone por 20 ítems que corresponden al 67% de la varianza.

Este tipo de valoración al ser afectiva no puede efectuarse mediante calificaciones, por lo tanto, se ofrecen alternativas de respuestas mediante la escala tipo Likert siguiente: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= Desacuerdo; 3= Un poco en desacuerdo; 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5= Un poco de acuerdo; 6= De acuerdo; 7=Totalmente de acuerdo. La propuesta inicial constaba de 5 posibles respuestas en la que no se había incluido los extremos totalmente desacuerdo, ni totalmente de acuerdo.

Posteriormente, fue evaluada la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems del instrumento. La operación realizada mediante el SPSS.024 dio como resultado un $\alpha = 0,89$. Por lo tanto, en armonía con las afirmaciones de Morales (2007) se da por cumplido los estándares generalmente aceptados para este tipo de estudios.

Además, se opta por el diseño del instrumento cuestionario tipo Likert debido a que este permite obtener datos para la posterior elaboración de un programa formativo que responda a las debilidades que se logren detectar. Los datos para coleccionar se vinculan a los “perfiles cognitivos, actitudinales y simbólico-afectivos de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje. Se trata de constructos complejos que difícilmente pueden ser delimitados” (Ocaña, Pérez y Quijano, 2013, p. 434).

3.3.3. Pruebas estandarizadas de Cambridge para la administración del pretest y postest

Para el monitoreo de la evolución de la competencia comunicacional en idioma inglés de los estudiantes del Programa de Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras de las universidades UTM y ULEAM, hemos seleccionado una batería de pruebas estandarizadas producidas y testeadas por Cambridge Press.

Estas pruebas estandarizadas han sido aplicadas internacionalmente de manera exitosa para determinar el nivel de dominio del idioma inglés que tienen personas según las escalas del Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (MCER, 2002).

Las pruebas serán administradas en esta investigación durante al menos 4 momentos: al inicio del proceso (pretest); al final del proceso una vez completadas las actividades de intervención educativa (postest); y durante el monitoreo de la evolución de las destrezas de la comunicación en inglés de los participantes (monitoreo 1 y monitoreo 2).

Se hace uso de cuadernillos de preguntas y de los formularios de registro de respuestas en versión impresa. La versión utilizada corresponde al año 2015. Para la aplicación de las pruebas Cambridge se cuenta con profesores que tienen el entrenamiento y experiencia en la aplicación de los protocolos internacionalmente administrados.

En la tabla 10 se exponen las pruebas que se ha previsto aplicar en esta investigación, el momento, y los niveles de conocimiento del idioma inglés que pueden ser evaluados según la escala de MCER (2002).

Tabla 10.

Pruebas estandarizadas para evaluar competencias comunicacionales en inglés

Momento aplicado	Nombre de la Prueba	MCER (2002)
Pretest	Prueba de conocimiento de inglés KET (<i>Knowledge English Test</i>) de Cambridge.	A2
Seguimiento 1	Prueba preliminar de inglés PET (<i>Preliminary English Test</i>) de Cambridge.	B1
Seguimiento 2	Prueba preliminar de inglés PET (<i>Preliminary English Test</i>) de Cambridge.	B1
Postest	Prueba del primer certificado de inglés FCE (<i>First Certificate of English</i>) de Cambridge.	B2

Elaboración propia (2016)

Nota: Se exponen nombres de las pruebas Cambridge Press y niveles que se aplicaron para evaluar la evolución de conocimientos de inglés de los grupos control e intervención.

3.4. Procedimiento y Normas éticas

3.4.1. Fases del estudio

El procedimiento del presente estudio empírico comprende 4 fases que se articulan a los objetivos específicos del estudio. Estas fases son explicadas a continuación:

Fase 1: Recolección y análisis de la información primaria.

En esta fase se diseñan y validan los instrumentos necesarios para la recolección de datos: entrevista semiestructurada y cuestionario tipo Likert. Los instrumentos son administrados una vez que se cuenta con el consentimiento informado de los participantes y autoridades universitarias. Los instrumentos se aplican en las instalaciones de las universidades participantes mediante un cronograma previamente pactado con las autoridades universitarias. Los resultados esperados en esta fase son:

(a) Identificar las relaciones que existen entre las actitudes de los participantes para ejecutar prácticas en inglés por medio de TIC y RRSS.

Los estudiantes participantes responden al cuestionario tipo Likert: “Actitudes de los docentes en formación para practicar inglés mediante TIC y RRSS” que elaborado ad hoc por el equipo investigador. El instrumento tipo Likert es aplicado en las aulas de los programas PINE en las instalaciones de UTM y ULEAM.

(b) Recoger elementos a considerar en el diseño de una intervención educativa que haga uso de las redes sociales para la práctica idiomática del inglés en el contexto universitario de la provincia de Manabí

Los profesores participantes responden a la entrevista semiestructurada: “Flexibilidad, pertinencia y aspectos motivacionales de intervenciones educativas que hacen uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés” que fue elaborada ad hoc por el equipo investigador.

Fase 2: Diseño e implementación de una intervención educativa.

El resultado esperado es contar con una Intervención Educativa dirigida al fortalecimiento de la competencia comunicativa en idioma inglés de los estudiantes participantes. Esta intervención educativa debe articular las prácticas del inglés con las redes sociales: Facebook, WhatsApp y YouTube, y con el modelo AICLE/CLIL.

Se implementa la intervención educativa con el grupo de estudiantes seleccionado (grupo intervención) que consta de 5 unidades con prácticas idiomáticas por cada red social trabajada. La intervención educativa completa consta de 15 unidades que se implementa en 3 semestres universitarios, y aborda contenidos que fueron seleccionados de forma participativa con los estudiantes del grupo intervención. La intervención educativa aborda los niveles de competencia comunicativa en inglés desde el A1 al B2 del MCER.

Fase 3: Monitoreo de la evolución de las competencias comunicativas. Siguiendo experiencias de autores como Terranova, Delgado, Ronquillo y Zambrano (2018); Bhattacharya (2017); Stern et al. (2014); se aplica las pruebas estandarizadas de Cambridge para evaluar la competencia comunicacional en inglés de todos los estudiantes que participan en el estudio (expresión escrita y oral, comprensión auditiva y lectora). Se sigue el siguiente orden: Prueba *KET* en el pretest, Prueba *PET* en el monitoreo y prueba *FCE* en el postest.

Fase 4: Ejecución de análisis cualitativos y cuantitativos. Los análisis cualitativos se ejecutan por medio del programa Atlas.Ti.7. Se aplican análisis categoriales que hacen uso de las escalas de De Haro (2008), Mestres (2014), Pérez (2014) y Cevallos et al. (2017).

Los análisis cuantitativos se ejecutan por medio del paquete informático SPSS. V24.0. En esta etapa se ejecuta la comprobación de las hipótesis planteadas por medio de la prueba *T de Student* y pruebas no paramétricas Wilcoxon y Friedman.

3.4.2. Normas éticas

Las normas éticas aplicadas en este estudio se acogen a las normativas aplicadas por las universidades participantes. Así, las universidades ecuatorianas Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí ULEAM y la Universidad Técnica de Manabí, UTM aplican los protocolos y normas que aparecen en la Norma APA 6ta Edición de la *American Psychological Association* o Asociación Americana de Psicología, a la hora de llevar a cabo proyectos educativos y sociales.

Por lo tanto, los principales literales de la normativa a considerar en este estudio se resumen de la siguiente forma:

- a. Los participantes tanto estudiantes como docentes informantes han sido invitados a participar de la investigación y ellos han expresado la aceptación de participar de manera voluntaria.
- b. La identidad de los participantes es resguardada por el investigador por un periodo de al menos siete años.
- c. La información colectada en el marco de este estudio será utilizada únicamente para la generación de estudios educativos y sociales.
- d. En ningún caso, los datos serán sometidos a procesos que tengan fines de lucro.
- e. Los resultados de los procesos tales como pruebas de conocimiento han sido socializados de manera privada con cada participante y con los directivos de los programas académicos que han tomado parte de la investigación.

3.5. Análisis de los datos

3.5.1. Análisis categorial de los datos cualitativos

Se parte del análisis de las respuestas dadas a las preguntas de investigación. El primer análisis categorial se apoya con el programa Atlas.Ti.07. La validación del análisis de datos se realizó con la colaboración de un docente par ciego con formación doctoral en educación, que durante la ejecución de este estudio trabajaba en la ULEAM.

Se procedió a la validación del análisis categorial del 70% de las entrevistas realizadas a los profesores participantes. Esta validación estuvo a cargo de un profesor investigador de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Las entrevistas tuvieron lugar en los eco-ambientes de las universidades a las que pertenecen los informantes; para ello, se construyó una agenda de entrevistas que fue cumplida sin novedades. Las entrevistas fueron grabadas en audios con el consentimiento de los informantes.

Los datos colectados han sido analizados usando el programa informático Atlas.Ti.07. Para la validación del análisis de las entrevistas se contó con la colaboración del profesor de la ULEAM Dr. Luis Ronquillo. El realizó la revisión y codificación del 70% de las entrevistas realizadas. El resultado de codificación obtenido en este paso da por cumplida la validación del análisis de las entrevistas según los procedimientos generalmente aplicados.

3.5.1.1. Análisis de las potencialidades didácticas de las redes sociales:

Para responder a la pregunta de investigación N.º 1: ¿Cuáles son las potencialidades didácticas de las redes sociales que podrían ser utilizadas para mejorar las prácticas de inglés de los programas de formación de docentes de lengua extranjera?

Se propone el análisis categorial de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes de los Programas de Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras de ULEAM y UTM.

Se aplica el análisis categorial de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas aplicadas al profesorado de los Programas de Idiomas de las dos universidades participantes de Ecuador: ULEAM y UTM. Para el análisis de las potencialidades de las Redes Sociales se cita la propuesta categorial presentada por J. De Haro (2008, p. 5):

A: Centraliza las actividades realizadas por docentes y alumnado.

B: Crece el sentimiento de comunidad educativa a partir del efecto de cercanía que generan las RRSS.

C: Mejora los ambientes de aprendizaje y flexibilidad para trabajar los temas de interés del alumnado.

- D: Mejora la fluidez y simplificarlos procesos comunicativos.
- E: Ayuda a incrementar el uso eficiente y práctico de las TIC como medio de comunicación.
- F: Facilita la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje.
- G: Posibilita el aprendizaje del comportamiento social básico.

Además, se han propuesto las siguientes categorías que recoge el trabajo de Mestres (2014, p. 4): accesibilidad, flexibilidad, adaptabilidad, atracción y marketing, practicidad para nuevas metodologías didácticas y pertinencia para la comunicación.

- (1) Accesibilidad = Reducido costo o baja exigencia tecnológica para el acceso a las RRSS, favoreciendo la implementación de las prácticas idiomáticas.
- (2) Flexibilidad = Las RRSS pueden ser utilizadas en cualquier momento y lugar por parte de los que los estudiantes.
- (3) Adaptabilidad = Las RRSS pueden ser utilizadas en prácticas idiomáticas de grupos con niveles heterogéneos de conocimiento de la lengua meta.
- (4) Atracción y marketing = Las RRSS ofrecen funciones que al ser utilizadas en las prácticas idiomáticas resultan más atractivas para los estudiantes.
- (5) Practicidad para nuevas metodologías didácticas = Las RRSS facilitan la práctica del idioma meta en rutinas cotidianas fuera de la clase.
- (6) Pertinencia para la comunicación = Las RRSS cuentan con funciones y aplicaciones que resultan pertinentes para realizar prácticas idiomáticas en el contexto universitario de Ecuador.

Las subcategorías utilizadas en este análisis son:

- (1) Alta incidencia = Las RRSS tienen alto nivel de incidencia sobre la categoría.
- (2) Mediana incidencia = Las RRSS tienen mediano nivel de incidencia sobre la categoría.
- (3) Baja incidencia = Las RRSS tienen bajo nivel de incidencia sobre la categoría.

3.5.1.2. Análisis de las secuencias interactivas, aspectos didácticos y técnicos de las intervenciones educativas que usan TIC y RRSS:

Para responder a la pregunta de investigación 2: ¿Cuáles son las secuencias interactivas, aspectos didácticos y técnicos que deben ser considerados en el diseño de una intervención educativa dirigida al fortalecimiento de las competencias comunicacionales en inglés de estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí?

Hay que señalar que entendemos el término ‘secuencia didáctica’ como el conjunto de pasos que estimulan la acción para desarrollar habilidades específicas en un campo determinado del conocimiento.

Aplicamos un estudio categorial de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, que aplicamos al profesorado de los Programas de Idiomas de las dos universidades participantes de Ecuador. Nos centramos en la pregunta de la entrevista: ¿Usted trabaja con redes sociales actualmente?

Las categorías que proponemos han sido construidas a partir del trabajo de Pérez (2014, p. 3):

- (1) Secuencias interactivas en tareas de corta duración en inglés = Actividades de duración máxima de una semana, requeridas para generar un producto comunicacional de baja complejidad.
- (2) Secuencias interactivas en proyectos de mediano plazo = Actividades que involucran varias tareas a cumplirse en un plazo medio para generar un producto comunicacional complejo.

Las subcategorías aplicadas se vinculan con aspectos didácticos:

- (1) Estimulación de la expresión oral = Actividades dirigidas a promover el uso de la capacidad del habla en uso del idioma inglés
- (2) Estimulación de la expresión escrita = Actividades dirigidas a promover el uso de la capacidad de la expresión escrita en inglés
- (3) Estimulación a la comprensión lectora = Actividades dirigidas a promover la lectura en uso del idioma inglés
- (4) Estimulación a la comprensión auditiva = Actividades dirigidas a promover el uso de la capacidad de la comprensión auditiva del idioma inglés.

Asimismo, se ha realizado un contraste con los tipos de motivación vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje que presentan Cevallos et al. (2017, p. 105):

- (1) Motivación intrínseca = Fuerza interna que mueve a la persona a realizar una actividad de aprendizaje.
- (2) Motivación extrínseca = Fuerzas, beneficios o razones externas que mueven a la persona a realizar una actividad de aprendizaje.
- (3) Autonomía de aprendizaje = Actividad de aprendizaje realizada por iniciativa propia.
- (4) Reconocimiento = Sensación de satisfacción por haber obtenido un logro que es valorado por otros.

Se aplica un estudio categorial de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, que aplicamos al profesorado de los programas de formación docente de las universidades participantes. La meta es identificar aquellos aspectos técnicos que podrían potenciar las prácticas del idioma inglés mediante el uso de TIC y RRSS. Las categorías seleccionadas son:

- (1) Duración de la intervención
- (2) Gestión operativa y didáctica de TIC y RRSS
- (3) Conectividad a Internet.

Además, proponemos las siguientes categorías que recoge los aportes de Mestres (2014, p. 4): marketing, nuevas metodologías didácticas y comunicación. Se agrega las subcategorías de impacto: alto, mediano y bajo.

Las categorías aplicadas son:

- (1) Acceso a la tecnología según el nivel socioeconómico familiar
- (2) Equipamiento educativo
- (3) Aspectos didácticos

- (4) Aspectos organizativos
- (5) Planificación y didáctica
- (6) Aspectos tecnológicos
- (7) Otros aspectos.

3.5.2. Análisis estadístico de los datos cuantitativos

3.5.2.1. Análisis de las actitudes de los participantes para la práctica idiomática mediante TIC y Redes Sociales:

Comprobación de hipótesis 1:

Ho1= No existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica del inglés mediante las TIC y Redes Sociales y los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

Para estudiar las relaciones unifactoriales de las variables sexo y edad en contraste con los ítems del Cuestionario Actitudes para la Práctica del Idioma Inglés Mediante las Redes Sociales que fue creado en el marco de esta tesis doctoral (ver Anexo II) se ha aplicado el índice Chi-cuadrado de Pearson mediante el paquete SPSS.V24.0

Para ratificar la comprobación de la Hipótesis Ho1, se aplica el ANOVA de factores múltiples por medio del paquete SPSS.V24.0 para estudiar las relaciones entre las variables edad y sexo en contraste con los ítems del Cuestionario Actitudes para la Práctica del Idioma inglés mediante las Redes Sociales.

3.5.2.2. Determinación de los impactos de las prácticas idiomáticas sobre la competencia comunicativa en inglés de los participantes

Para responder a la pregunta de investigación No.3: ¿Cuáles son los impactos que las prácticas idiomáticas apoyadas en TIC y RRSS generan sobre la competencia comunicativa en inglés de los futuros profesores de lengua extranjera de Manabí?

Se continúa con el análisis estadístico de los resultados de las pruebas de pretest, monitoreo de avances y postes de las destrezas de la comunicación de los estudiantes en uso del idioma inglés:

(a) Se aplica la prueba de *T de Student* de dos series no relacionadas, en las que comparamos los resultados obtenidos por los grupos control y grupo intervención a nivel del pretest para comprobar la hipótesis 2:

Ho2 = No existen diferencias significativas en los resultados de competencias comunicativas en inglés entre grupo control y grupo intervención a nivel del pretest.

(b) Se aplica la prueba *T de Student* de dos series relacionadas para comparar los resultados a nivel del pretest y postest del grupo intervención para comprobar la hipótesis 3:

Ho3 = No existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS

(c) Se aplica el *T de Student* para dos series no relacionadas. Se compara el resultado del postest promedio en la serie de datos del grupo intervención y grupo control para comprobar la hipótesis 4

Ho4 = No existen diferencias significativas entre los resultados del postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS en comparación con aquellos que no tomaron parte.

(d) Respecto a la evolución de la competencia comunicacional comprensión lectora en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador. Se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comprobar la hipótesis 5.

Ho5 = Los participantes del grupo intervención no alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión lectora en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

(e) Respecto a la evolución de la competencia comunicacional comprensión auditiva en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador. Se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comprobar la hipótesis 6.

Ho6 = Los participantes del grupo intervención no alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión auditiva en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

(f) Respecto a la evolución de la competencia expresión escrita en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador. Se aplica la prueba no paramétrica Friedman para comprobar la hipótesis 7.

Ho7 = Los estudiantes del grupo intervención no alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión escrita en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

(g) Referente a la evolución de la competencia comunicacional expresión oral en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador. Se aplica la prueba no paramétrica de Friedman para comprobar la hipótesis 8.

Ho8 = Los estudiantes del grupo intervención no alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión oral en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

3.6. Contexto donde se ejecuta el trabajo empírico

Este estudio se ha ejecutado en la provincia de Manabí (Ver imagen 1) localizada en la zona litoral de Ecuador. Ecuador es un país republicano y democrático. Según las estadísticas oficiales, la población total de Ecuador asciende a 14 millones de habitantes.

En la provincia de Manabí, la población oficial es 1.6 millones de habitantes. Aquí operan 5 universidades públicas, solamente en 2 de ellas se oferta el programa para la formación de docentes de lenguas extranjeras.

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí se localiza en el cantón Manta y la Universidad Técnica de Manabí se localiza en el cantón Portoviejo. Se trata de dos universidades que han superado los procesos de acreditación de la calidad de la educación aplicados por CEAACES a partir del año 2011. Ver imagen 2.

Imagen 1

Localización geográfica de la provincia de Manabí, Ecuador



Fuente: Google. *

*:https://www.google.com/search?q=mapa+de+ecuador&tbm=isch&source=iuyictx=lyfir=s72jVTSFq2mOBM%253A%252CjsyaL8pB4wI8oM%252C_yusg=AI4-kTjRCEyWR6ovai0scRwDcnSwuguBAysa=Xyved=2ahUKewjpw9L1hqXfAhWr1VkkHVN0DEUQ9QEwAHoECAUQBA#imgrc=s72jVTSFq2mOBM:

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)

La ULEAM está localizada en la ciudad de Manta, ciudad portuaria de la costa central de Ecuador. Al inicio del estudio, esta universidad contaba con una población de 18.000 estudiantes, distribuidos en 52 carreras universitarias en 4 campus (Imagen 3).

La Carrera estudiada es Licenciatura en Idiomas, Mención Inglés, que contaba en el año 2015 con 150 estudiantes y el equipo de docentes estaba compuesto por 9 profesionales con grado de Maestría. De ese grupo, 7 docentes han iniciado la formación doctoral en universidades extranjeras. Asimismo, esta carrera era parte de la Facultad de Idiomas al inicio de este estudio; sin embargo, debido a la aplicación del Catálogo de Carreras Universitarias de Ecuador, pasó a la Facultad de Ciencias de la Educación. Posteriormente, entre los años 2015 y 2016 fue rediseñado curricularmente el plan de estudios, adoptando el nombre de Pedagogía de las Lenguas Nacionales y Extranjeras PINE a partir del año 2017.

Imagen 2.

Localización geográfica de las universidades participantes



Fuente: Google. **

**

https://www.google.com/search?q=manabi+mapaytbn=ischysource=iuyictx=1yfir=2FpcLCQggXQgIM%253A%252C39DFiR6cTahIbM%252C_yusg=A14_-kQBISAAGEACLD6w-ZIj4bzJUeawugysa=Xyved=2ahUKEwjT08v6gaXfAhVwoFkKHfPQBRwQ9QEwBHoECAUQDAybiw=911ybih=438#imgrc=2FpcLCQggXQgIM

La Universidad Técnica de Manabí (UTM)

La UTM al inicio de este estudio tenía una población de 17.000 estudiantes (Imagen 4). La carrera de idiomas estaba adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras. Siguiendo las regulaciones de la legislación ecuatoriana la carrera fue rediseñada y en el año 2017, pasó a ser Pedagogía de las Lenguas Nacionales y Extranjeras PINE en coherencia con el Catálogo de Carreras y Programas Universitarios de Ecuador.

El programa de idiomas al inicio de este estudio estaba integrado por 11 docentes con nivel de Maestría, de los cuales dos han iniciado la formación doctoral.

Los programas de idiomas tanto de la ULEAM como de la UTM ofrecían un perfil de salida amplio hasta el año 2016. Se incluían estudios para que los graduados laboraran en el sector turismo, comercio internacional, relaciones públicas, traducción de documentos, y enseñanza de idiomas.

Imagen 3.

Exteriores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador



Fuente: Google. ***

No existían requisitos previos para los aspirantes de ingreso a estos programas. Así, el currículo del programa antiguo incluía la asignatura inglés general en los niveles inicial, básico, intermedio, avanzado; e inglés para fines específicos sobre temas del campo turístico. Asignaturas como *Research*, *Teacher Skills*, *Planing and Leadership* y los contenidos impartidos estaban vinculados al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

https://www.google.com/search?q=foto+uleam&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Wqm-C2J7G6GceM%253A%252CNUsrOemAL9zZLM%252C_&usg=AI4_-kTbE4JDF6c-8K4tvXuuM70oxV0qUQ&sa=X&ved=2ahUKEwipmc_VwsXfAhXOpFkKHVvnD7QQ9QEwBXoECAyQDg#imgsrc=Wqm-C2J7G6GceM

Las competencias comunicacionales de los aprendientes no eran evaluadas con los instrumentos respectivos; y en el currículo no aparece ninguna asignatura relacionada con la preparación para el examen de acreditación de ingreso al magisterio en calidad de docente de lengua extranjera.

Para la realización del trabajo de titulación, existía únicamente la modalidad proyectos de investigación. A partir del año 2016 se implementa a través de un decreto nacional otras modalidades alternas de titulación (CEAACES, 2015): presentar un examen complejo, plan de negocios, ensayo académico, entre otras.

En el año 2017 fueron aprobados los rediseños del programa de idiomas en las dos universidades participantes de este estudio, con la denominación oficial de PINE Pedagogía de los Idiomas Nacional y Extranjero.

Imagen 4

Exteriores de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador



Fuente: Google. Ver nota ****

El actual programa de estudios tiene un fuerte enfoque investigativo y una importante carga de horas destinadas a la enseñanza del idioma inglés general en los primeros 4 semestres de la carrera.

En el proceso de rediseño de los programas de formación profesional de docentes de inglés plantea el nombre: Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE) como mejora estandarizada la instrucción de 900 horas/clase de inglés general, que se ejecutan a lo largo de los diferentes años de estudio que plantea el plan de estudios. Por tanto, es interesante resaltar el importante salto cualitativo que se ha realizado en la planificación de este nuevo plan de estudios en lo referente al idioma inglés.

****https://www.google.com/search?q=utm+portoviejo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhv8OXxcXfAhVGxVkkHR7zDZoQ_AUIDigB&biw=911&bih=438#imgrc=VO-2m-tkjtyGzM:

3.7. Incidencias acontecidas durante la ejecución de la tesis doctoral

En el periodo 2015-2018, marco cronológico en el que se circunscribe el desarrollo de la presente tesis doctoral, acontecieron las siguientes incidencias que agudizaron las complejidades políticas, sociales y pedagógicas ya descritas, y que afectaron de forma importante a la selección de la muestra para esta investigación.

3.7.1. Cambios en la normativa para ingreso de profesorado de lengua extranjera al magisterio nacional

La reforma a la Ley de Carrera Docente regulariza que los candidatos al ingreso al Magisterio Nacional en calidad de docente de lengua extranjera a partir del año 2012 deberán demostrar que cuentan con el nivel B2 del MCER. Este cambio en la legislación educativa de Ecuador detona la búsqueda de estrategias dirigidas al desarrollo de las destrezas de comunicación acorde al nuevo requisito.

Entre ellos, el Programa de Becas “Teacher Go” para que los docentes puedan desarrollar las competencias comunicacionales en idioma inglés en Estados Unidos o países anglosajones localizados en el Caribe. Además, diferentes docentes universitarios pudieron realizar estudios de maestría en idiomas en la Universidad de Kansas, Estados Unidos.

3.7.2. Enseñanza del Inglés a partir del segundo año de Educación Básica

Por medio del Decreto Oficial n° 042, del Ministerio de Educación de Ecuador, en el año 2015 se establece la enseñanza de inglés como lengua extranjera a partir del segundo curso de Educación Básica. Se implementó esta ley en el año 2017 con claros déficits en el número de docentes que cumplen con las calificaciones exigidas.

La demanda de docentes de inglés para cumplir con esta regulación se estimó en 11.000 docentes en el año 2016 (Presidencia de la Republica, 2016). Por tanto, esta nueva regulación legislativa ha provocado un desequilibrio entre el requisito establecido y el número de profesores cualificados para poder ejercer la docencia en dicho idioma.

3.7.3. Impactos del terremoto de 7.8 grados Richter en Manabí y Esmeraldas

El 16 de abril de 2016 se produjo el terremoto conocido como 16.A (Abril/2016). Este evento telúrico causó la muerte de 610 personas y pérdidas económicas estimadas en 3.000 millones de dólares (Villafuerte, Intriago, Romero, 2017). En relación a la ULEAM, 5 edificios fueron afectados con una pérdida total, incluyendo edificio de postgrado, biblioteca central, secretaria general incluyendo rectorado y 2 los edificios de la Facultad de Ciencias Administrativas y Facultad de Idiomas, donde operaba este proyecto.

En UTM el terremoto 16.A, afectó de manera importante a la estructura física de 4 edificios de aulas de clases, laboratorios, bibliotecas y salas de estudio. Entre ellos la Facultad de Filosofía y letras donde opera este proyecto. Aunque las pérdidas y afectaciones en la infraestructura de ambas universidades no han sido superadas, los estudiantes y docentes fueron acomodados en otros edificios.

3.7.4. Prioridades de la política educativa en el nuevo gobierno de Ecuador

En el año 2017 acontece el cambio de gobierno de Ecuador. Se anuncian cambios en la política pública debido a la crisis económica nacional y sobreendeudamiento. En consecuencia, los proyectos de renovación y construcción de centros escolares se paralizan.

Se implementaron cambios en los procedimientos de ingreso a las universidades públicas que reemplazan el principio de mérito educativo por el acceso a la educación de masas. Además, las universidades localizadas en la provincia de Manabí, tras la destrucción de numerosas aulas de clase en el terremoto A16, especialmente en ULEAM se enfrentan a dificultades operativas debido a que las aulas no han podido ser reconstruidas hasta finales del año 2018.

Lógicamente, el cambio de gobierno en Ecuador en el año 2017, la crisis socioeconómica declarada en Ecuador en el año 2018, las consecuencias del terremoto del año 2016, entre otros factores, han influenciado sobre la marcha de esta investigación, modificando el corpus de la muestra de participantes, ajustes en la secuenciación cronológica de la intervención didáctica, entre otros.

CAPÍTULO 4: PLAN DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se presenta la propuesta de intervención educativa que articula el uso de las redes sociales de Internet con la metodología Aprendizaje integral de Contenido y Lenguaje (AICLE) también reconocida como CLIL (Marsh, 2000), y que ha sido priorizada en el currículo nacional de la asignatura -inglés como Lengua Extranjera- en Ecuador (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015).

Según M. Pérez (2017) el término -intervención educativa- plantea la creación de escenarios con el objetivo de realizar un cambio positivo o mejora de las prácticas vigentes. Para autores como Andrew (2017) una -intervención educativa o académica- puede ser entendida como “un programa específico o un grupo de pasos para ayudar a un niño a mejorar en un área que necesite” (p.1). La aplicación de este tipo de instrumentos facilita el seguimiento y performance del alumnado ante la resolución de problemas y tareas en el ámbito educativo; y su aplicación permite detectar diversas necesidades del sujeto que aprende (Jesuites Educacio, 2018). En esta línea, Andrew (2017) y Pérez (2017) coinciden respecto a los elementos de la intervención educativa (1) Intención, ya que atienden una deficiencia en particular, (2) Formales, ya que dispone de un periodo concreto en el tiempo y (3) Son supervisados los avance y logros finales.

Este capítulo se estructura en dos fases: (1) Diseño de la intervención educativa y (2) Guía para la ejecución de las prácticas idiomáticas mediante redes sociales.

En el diseño de la propuesta de intervención se han tenido en cuenta las afirmaciones de autores como Cabero et al., (2011); Garay et al. (2013); Esteve et al. (2014), quienes afirman que las TIC son herramientas que incrementan la motivación y favorecen el aprendizaje, reduciendo las fronteras que imponen la distancia y el espacio. Así, los aprendientes son expuestos a oportunidades de participación tanto a nivel de recepción (lectura y escucha) como de producción de mensajes (escritura y habla) en la lengua extranjera. En esta propuesta educativa, el papel del docente se reafirma como facilitador y animador del proceso de enseñanza y aprendizaje (Palazio-Arko et al., 2014; Cevallos et al., 2017; entre otros).

Con todo, los elementos que nos aporta la literatura científica respecto al papel que nos ofrecen las TIC para la mejora emocional en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, han tenido que ser adecuados a la realidad educativa ecuatoriana; y atendiendo especialmente a aquellos aspectos didácticos y técnicos que los docentes de las universidades ULEAM y UTM han expresado en la etapa de análisis categorial de datos cualitativos colectados.

En este punto queremos también resaltar el papel de la evaluación, ya que el alumnado podrá autoevaluar los conocimientos adquiridos, comparando el nivel de logro de las competencias comunicacionales en contraste con las jerarquías definidas en el Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (MCER, 2002).

4.1. Diseño del plan de intervención educativa

El diseño de toda propuesta educativa que incluya el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) debe considerar aquellas actitudes humanas que generan significancia al proceso de aprendizaje (Salgado, 2017; Farhat y Kazim, 2011).

En este punto, variables tales como la edad y el género influyen sobre las decisiones que los aprendientes toman cuando asumen los cambios necesarios en las rutinas de estudio, y en los procesos vinculados al conocimiento experiencial o ideal (Halliday, 2014); y ante rutinas alternativas o innovadoras en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Carrera y Villafuerte, 2015).

Por su parte Garay, Luján y Etxebarria (2013) insisten en la necesidad de proveer a los aprendientes con los apoyos necesarios para que ellos sean los propios constructores de su conocimiento. Entre las competencias requeridas por los futuros docentes aparecen aquellas que permite a las personas aprender, desaprender y reaprender a partir de las experiencias vividas y compartidas; y sobre todo el fortalecimiento de la capacidad de análisis crítico para la selección y filtrado de la información que se ofrece de manera abundante en Internet (Garay, 2016).

De igual manera, el nivel de interés que las personas tienen respecto a la utilización de TIC en procesos de aprendizaje influye sobre el esfuerzo y tiempo dedicado a la realización de las actividades, donde la calidad de las tareas cumplidas se vincula a la motivación por el aprendizaje que tiene cada persona (Temprano, 2011; Cabero y Barroso, 2016).

Por otra parte, y aludiendo a un aspecto más general, las actitudes pueden cambiar las percepciones y reacciones que los aprendientes tienen respecto a las diversas oportunidades de aprendizaje disponibles en el contexto en que ellos se desenvuelven (Cevallos et al., 2017).

Docentes y estudiantes de los programas en Pedagogía de las Lenguas Nacionales y Extranjeras de las universidades públicas ecuatorianas ULEAM y UTM, identificaron a las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube; y a la aplicación Google+ como aquellas de mayor aceptación (Alcazar, 2017; Vinueza y Simbaña, 2017; y Villafuerte, Cevallos y Romero, 2017). Se trata de un factor clave para justificar la necesidad de profundizar su estudio.

Lógicamente, para el diseño de esta propuesta educativa, se han tenido en cuenta las recomendaciones didácticas y motivacionales, que los docentes de inglés de las universidades ULEAM y UTM aportaron respecto a las prácticas idiomáticas, y su factibilidad en el actual contexto de la provincia de Manabí, Ecuador.

4.1.1. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL) aplicado al plan de intervención

Para el diseño de esta intervención educativa se acude al método Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL), debido a que el Ministerio de Educación de Ecuador a partir del año 2015, lo ha priorizado en el Currículo Nacional para la Enseñanza Aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. Por tanto, la implementación de un proyecto de intervención educativa empleando este tipo de metodología, la consideramos como un elemento de innovación educativa, y que permitirá realizar un análisis sobre las competencias comunicativas en la práctica del inglés mediante el uso de las TIC y el modelo AICLE/CLIL.

El Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) o Content Language Integrated Learning (CLIL) es el conjunto de metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que pertenecen a esta versión fuerte del enfoque comunicativo para la adquisición de una lengua extranjera.

Para Coyle et al. (2010) el método AICLE/CLIL posee un enfoque educativo con doble dimensión, por un lado, aparece la ejercitación en el uso de las destrezas de la comunicación en el uso de una lengua extranjera; y por otro, la impartición de contenidos formales de una asignatura, pero en momentos determinados, uno puede ejercer mayor presión que el otro.

Para Marsh (2012) el AICLE/CLIL se refiere a cualquier contexto educativo en el que una lengua anexa se emplea para la enseñanza de materias disímiles a la lengua materna. Así, el modelo AICLE/CLIL está concebido como una manera de aprendizaje que integra aspectos lingüísticos y áreas de conocimiento.

Posee dos objetivos: el primero es permitir que el alumnado adquiera conocimientos específicos que son sacados del currículo; y, el segundo objetivo trata de desarrollar la competencia comunicativa en una lengua distinta a la habitualmente usada por el alumnado. Estos dos objetivos buscan que el aprendizaje de una asignatura no lingüística se haga por medio de una lengua extranjera (Porras, 2013).

La calidad y la cantidad de la exposición de los aprendientes a la lengua meta procura incrementar la motivación al aprendizaje, donde los estudiantes se ven envueltos en diferentes actividades que son interesantes y significativas mientras se hace uso de la lengua extranjera.

Autores como Maljers, Marsh, Wolff et al. (2010) citador en Porras (2013, p 34); entre otros, plantean aspectos de AICLE/CLIL que se deben tener presente: “su enfoque que se orienta tanto al aprendizaje de contenidos como al aprendizaje de idiomas; el contenido y el lenguaje son trabajados de manera integrada; y el lenguaje que es tanto un medio de aprendizaje como un contenido”.

Según Dalton-Puffer (2011, p. 15) los objetivos que el modelo AICLE/CLIL procura son:

- (1) Desarrollar habilidades de comunicación intercultural
- (2) Prepara para la internacionalización

- (3) Provee oportunidades para estudiar contenido a través de distintas perspectivas
- (4) Permite acceder a terminología o lenguaje específico de asignaturas
- (5) Mejorar la competencia global de la lengua meta
- (6) Desarrollar habilidades de comunicación oral
- (7) Diversifica los métodos y las prácticas pedagógicas del aula
- (8) Aumenta la motivación del estudiante.

El método AICLE/CLIL según los autores Anderson, McDougald y Cuesta (2015) es también conocido como “el modelo del doble enfoque”, ya que propone (1) Aprender los conceptos y temas de una asignatura; e (2) Interiorizar y absorber el funcionamiento convencional de una lengua extranjera.

Su aplicación desde los aspectos sociolingüísticos logra desarrollar formas de aprendizaje ajustadas al contexto cultural del idioma estudiado. Así, ante la meta de aprender un idioma extranjero, el profesor Xiao (2015) recalca la necesidad de trabajar en el proceso de acomodación cultural y abstracción.

4.1.2. Origen y extensión del modelo AICLE/CLIL

Según Porras (2013, p.31) el método “AICLE/CLIL es la versión europea de una metodología que surge en Canadá y EEUU, años 60 y 70 respectivamente, llamada Content Based Instruction [...] y surge tras las innovaciones curriculares en Finlandia a mediados de los 90”.

El modelo AICLE/CLIL se ha extendido por toda Europa de forma acelerada a partir de 1994, y ha generado una orientación pedagógica educativa fuertemente activa que busca la integración de lengua y contenidos en el aula (Muñoz, 2007).

Mucho del interés puesto en el método AICLE/CLIL se debe a su capacidad de articular información de los contenidos de las diversas materias impartidas en niveles escolares y llevarlos hacia el uso de una segunda lengua. Por lo tanto, docentes de diversas materias pueden usar esta metodología (Marsh, 2012) para responder positivamente a la demanda de mejores resultados educativos (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

El modelo de aprendizaje AICLE/CLIL permite el logro de varios objetivos a mismo tiempo ya que implica el abordaje de asignaturas tales como ciencia, arte, historia, y la discusión de temas contemporáneos de relevancia socioeconómica por medio de un idioma diferente a la lengua materna.

Este proceso se apoya en la motivación ante el cumplimiento de retos y de actitudes optimistas hacia el aprendizaje de idiomas.

4.1.3. Administración del modelo AICLE/CLIL

AICLE/CLIL ofrece la oportunidad a los estudiantes de aprendan inglés de forma natural. Para ello, los contenidos de las asignaturas son presentados y trabajados haciendo uso de la lengua meta.

La experiencia ha enseñado que el enfoque dual que caracteriza al AICLE/CLIL supone cambios sustanciales a nivel de la práctica docente, debido a que el profesorado se enfrenta a nuevos retos que involucran su propia formación respecto al dominio del idioma extranjero como del conocimiento de las asignaturas a impartir. Así, cuando se administra el modelo AICLE/CLIL es posible integrar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el idioma meta. Así, , Frigols-Martín (2012, p. 32) en Porras (2013) propone las siguientes rutas de aplicación:

1. El aprendizaje de idiomas se incluye en las clases de contenido requiere del uso de técnicas y recursos que faciliten la comprensión del contenido. Así, los cuadros, diagramas, dibujos, prácticas de experimentos son de gran ayuda para presentar conceptos y terminología que son clave en el uso del AICLE/CLIL.
2. El contenido de las materias se utiliza en las clases de aprendizaje de idiomas. El profesor de idiomas deberá trabajar en conjunto con los profesores de otras asignaturas para incorporar a sus clases el vocabulario, terminología y textos de las otras asignaturas. El resultado esperado es que los estudiantes aprendan a usar tanto el lenguaje como los patrones del discurso que necesitan para entender y usar el contenido.

Según Frigols-Martín (2012) citado en Porras (2013), el logro de los objetivos tanto de la adquisición del lenguaje como del aprendizaje de los contenidos genera procesos sofisticados de comprensión mental que agrega un tercer enfoque denominado destreza de aprendizaje. Ver figura x.

Imagen 5
Metas relacionadas al método AICLE/CLIL



Fuente: CLIL Related Goals (Frigols-Martín, 2012, p.32)

Coyle et al. (2010) citado en Porras (2013, p. 24) presenta el siguiente marco de referencia que puede ser utilizado en la elaboración de los currículos a ser trabajados con el método AICLE/CLIL:

(1) Contenido: El punto central del contenido radica no sólo en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino en que los estudiantes creen su propio conocimiento y el desarrollo de habilidades (aprendizaje personalizado). Es el contenido quien inicialmente guía la planificación general a lo largo de la ruta de aprendizaje. La lección debería incluir el contenido del área que permita progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.

(2) Cognición: El contenido está relacionado con el aprendizaje y el pensamiento. Para que CLIL sea eficaz, debe desafiar a los estudiantes a crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión y la participación en pensamientos de orden superior, así como en pensamientos de orden inferior. CLIL no se trata de la transferencia de conocimientos desde un experto hacia un novato. CLIL trata de permitir que los individuos construyan sus propias interpretaciones y que éstos sean cuestionados.

(3) Comunicación: El idioma necesita ser aprendido, siendo relacionado con el contexto de aprendizaje, aprendiéndolo a través de ese idioma, reconstruyendo el contenido y los procesos cognitivos relacionados con éste. Dicho idioma necesita ser transparente y accesible. La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para que el aprendizaje se lleve a cabo. Esto tiene implicaciones cuando el contexto de aprendizaje opera a través de una lengua extranjera. Así la lengua se usa para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma de una forma comunicativa.

(4) Cultura: Estudiar a través de un lenguaje diferente es fundamental para fomentar la comprensión intercultural. Este aspecto incluye elementos interculturales en la planificación del proyecto: por ejemplo, establecer el contexto del contenido en las diferentes culturas. Ello, permite la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que hacen más conscientes a los alumnos del otro y de uno mismo.

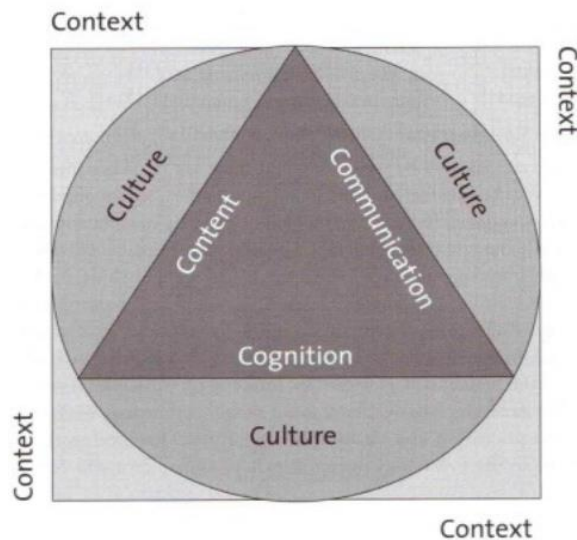
Para la presente intervención educativa para la práctica del inglés por medio de las TIC y RRSS, se incluyen contenidos que se vinculan a problemáticas contemporáneas para su análisis y discusión, realización de actividades de interés de los participantes tales como intercambiar datos, compartir música y canciones favoritas, la entrevista a un famoso, los foros sobre problemáticas globales contemporáneas, la producción de videos cortos con saludos por fin del año, etc.

Siguiendo a Porras (2013) el enfoque principal del AICLE/CLIL está en el contenido. Así, en las prácticas idiomáticas, la repetición de patrones del lenguaje o memorización de vocabulario no suele estar presente debido a su poco aporte a la adquisición de la lengua extranjera.

El proceso de conexión de información nueva con el conocimiento propio del estudiante se realiza mediante el uso de las propias habilidades y actitudes que cobra sentido al ejecutar tanto un procedimiento personal como un procedimiento social (cultura).

Se agrega que, el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades requiere del análisis y reflexión personal (cognición) pero también, el trabajo grupal de aprendizaje cooperativo a través de un proceso comunicativo (comunicación).

Imagen 6
Las 4Cs del marco teórico del AICLE/CLIL



Fuente: Coyle, et al. (2010, p.41)

Porras (2013) agrega que, para lograr la retención del conocimiento a largo plazo, se requiere que los aprendientes experimenten haciendo uso de las habilidades comunicativas y del nuevo conocimiento en lo posible dentro de ambientes de contexto significativo y cercano a aquellos que se encontrarían en las naciones donde se hace uso del idioma meta.

Coyle et al. (2010, p. 36) proponen un triángulo que representa la dinámica de la lengua vehicular usada en AICLE/CLIL que articula las perspectivas: la lengua de aprendizaje, la lengua para el aprendizaje, y la lengua a través del aprendizaje.

El aporte de AICLE/CLIL a la pedagogía según Porras (2013) es la integración de la enseñanza de lenguas y contenido. Así, a través de este enfoque los aprendientes logran ser capaces de desarrollar habilidades cognitivas mucho más profundas.

El modelo AICLE requiere de profesorado dispuesto a asumir la responsabilidad del desarrollo de la conciencia del lenguaje en el alumnado (Mehisto, 2008). Se añade que los niveles de producción en uso de la lengua meta tienden a oscilar desde el nivel muy bajo hasta el nivel muy alto de complejidad en uso de la lengua extranjera. Tales rangos de evolución requieren de recursos y talentos destinados a la ejecución de actividades altamente interactivas que faciliten la reconstrucción de conceptos a través de las prácticas discursivas; situación que demanda de energía y tiempo que de manera general nos docentes no están dispuestos a invertir.

Según Baker (2009), este método logra activar los procesos mentales de construcción contextual y deconstrucción de conceptos de manera interactiva, se alejan de la simple descripción; ya que la clase requiere de materiales cargados de detalles que faciliten la comprensión del problema y el planteamiento de soluciones (Llinares y Morton 2010).

En ningún momento el modelo AICLE/CLIL se basará en la traducción de los contenidos impartidos del idioma extranjero al idioma materno (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Se trata del uso práctico y natural de una lengua extranjera que debe rodear al aprendiente. Sin embargo, se requiere del aprendiente las actitudes que favorezcan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. El aprendiente debe conocer las etapas de desarrollo del aprendizaje de los idiomas, las principales teorías de adquisición de la lengua extranjera, los factores influyen en su propio aprendizaje (Llinares, Morton y Whitaken, 2012; Marsh, 2013).

Desde el enfoque de la psicología cognitiva y educativa, Fernández-Agüero (2009) resaltar las siguientes ventajas del AICLE/CLIL:

- (1) Aquellos materiales que han sido organizados por temas son más fáciles de recordar y aprender;
- (2) La información presentada de manera creativa y significativa bien organizada puede ser más profundamente procesada por el aprendiente;
- (3) La motivación y el interés del alumno están relacionados con las habilidades del aprendiente para procesar material complicado, recordar información y elaborarla

Respecto a las ventajas a nivel cognitivo que aporta AICLE/CLIL al proceso de aprendizaje del inglés, Fernández-Agüero (2009) añade que los aprendientes logran una mejor comprensión de la cultura de la lengua meta; ya que el método considera la diversidad lingüística y supone un intento por superar las limitaciones de la enseñanza tradicional, integrando el currículo.

Autores Coyle, Hood y Marsh (2010) exponen que mediante el uso del AICLE/CLIL se promueve en el alumnado el fortalecimiento de la competencia lingüística y el desarrollo cognitivo. Así, surge la creación de redes de pensamiento que facilita el aprendizaje constructivista que influye en el alumnado para que genere la conceptualización, comprensión y ampliación de los conceptos para avanzar al logro de niveles más sofisticado de aprendizaje.

El método AICLE/CLIL se convierte en un catalizador que provee al aprendiente con experiencias interculturales que son fundamentales para una comprensión de una lengua extranjera las que se ejecutan de manera interactiva y dialógica durante las clases y en otros momentos fuera de ella.

Los impactos del modelo AICLE/CLIL son diversos y se relacionan con los antecedentes que poseen las naciones respecto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Marsh (2013) considera que el modelo AICLE/CLIL es un enfoque educativo especialmente apropiado para los jóvenes que aprenden el idioma y que probablemente beneficie a una amplia gama de aprendices, y no solo a un grupo privilegiado. Este punto es ratificado por Anderson, McDougald y Cuesta (2015),

quienes sostienen que la aplicación del modelo AICLE/CLIL en América Latina habría estado restringido a grupos de élites socioeconómicas mediante los planteles de tipo privado en cuyo alumnado se instaló eficientemente la capacidad plurilingüe.

El modelo AICLE/CLIL ha demostrado eficacia a nivel de los logros en el fomento de la competencia comunicativa en uso de una lengua extranjera en estudiantes de China, donde se ha logrado incrementar en el alumnado la sensibilidad y comprensión de otras culturas, y ha contribuido al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes (Xiao, 2016).

En Europa, el trabajo de los docentes Goris, Denessen y Verhoeven (2017) concluye que los programas de AICLE/CLIL investigados en Alemania, los Países Bajos e Italia sí lograron atraer la atención de los alumnos, pero no produjo un aumento significativamente mayor en su orientación internacional (Pérez, 2014).

4.1.4. Articulación del modelo AICLE/CLIL a la presente intervención

Según Campillo (2016, p.15); entre otros, los pasos sugeridos para diseñar actividades desde el método AICLE/CLIL son:

- (1) Definir el tema a trabajar: contenidos, objetivos y criterios de evaluación;
- (2) Identificar el vocabulario específico a trabajar: vocabulario, estructuras, discurso y destrezas;
- (3) Relacionar el tema con el contexto y realidad del aula;
- (4) Seleccionar los recursos que se van a utilizar;
- (5) Preparar las actividades a realizar y la tarea final;
- (6) Planificar el andamiaje para que se vaya avanzando poco a poco;
- (7) Seleccionar las herramientas TIC que se pueden usar;
- (8) Definir la metodología (agrupamientos, tiempo, roles, etc.); y
- (9) Definir cómo se va a evaluar la actividad.

Se trata de generar una ruta “aprender haciendo” para potenciar la capacidad de pensar haciendo uso de una lengua diferente a la materna, la que se pone en práctica a partir del principio que afirma que las asignaturas cursadas con el método AICLE/CLIL, tienen la misma importancia que el idioma extranjero en el que se las aprende (Campillo, 2016).

Es necesario vincular aquella variedad de significados pragmáticos y situacionales que están relacionados para percibir el contexto en su conjunto. Cabe señalar que los programas AICLE/CLIL estudiados, generalmente proporcionan un ambiente de aprendizaje inspirador para los estudiantes, quienes han reportado una mayor motivación al aprendizaje y seguridad (Goris, Denessen y Verhoeven, 2017).

La revisión de experiencias similares en las que se administró el modelo AICLE/CLIL muestran que los participantes desarrollaron positivamente sus destrezas de comunicación, pero también lo hicieron los alumnos de cursos regulares y en el mismo nivel.

En cuanto a la variable de un mayor desarrollo de la confianza para hablar inglés, no se han encontrado efectos de interacción significativa en la literatura científica; pero los autores acuerdan que un método de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe trabajar la motivación al aprendizaje del alumnado.

Lógicamente, esto se consigue desarrollando toda una serie de materiales y recursos atractivos con el objetivo de captar su interés.

En el caso de Ecuador, se norma en el año 2015, que el método AICLE/CLIL sea articulado al Currículo Nacional para la Enseñanza Aprendizaje del idioma inglés como parte de su política para la educación pública. Así, a partir del año 2016 se imparten clases de ese idioma extranjero desde el segundo curso de Educación Básica en todo el sistema de la educación pública, pero la constatación de la realidad revela que el profesorado no se encuentra aún preparado para su aplicación.

La implementación del modelo AICLE/CLIL en Ecuador se suma a los retos que tiene el sistema educativo especialmente de la educación pública en donde pese a los esfuerzos realizados persisten clases con sobrepoblación estudiantil, docentes que no han actualizado sus conocimientos de lengua y pedagogía, carencia de materiales didácticos, etc. (Villafuerte, Pérez, Boyes et al. (2018).

De manera paralela, los centros escolarizados bilingües de tipo privado han venido aplicando este método desde los años 90 y sus estudiantes lograron niveles de aprendizaje de inglés superiores a los logrados por el sistema de educación pública. Esta desigualdad ratifica los argumentos planteados por Anderson, McDougald y Cuesta (2015), e incentiva el objetivo de esta investigación por socializar una metodología innovadora en la educación pública de Ecuador.

4.1.5. Articulación de aspectos técnicos informáticos a la presente intervención

Se expone a continuación las condiciones técnicas y didácticas que fueron recogidas mediante las entrevistas realizadas a docentes de ULEAM y UTM, Ecuador.

- a) Las condiciones técnicas de conectividad deben ser favorables
- b) Los temas y contenidos a trabajar deben ser del interés para el grupo
- c) Hay que asegurar el compromiso y la disponibilidad del alumnado para ejecutar las prácticas
- d) La disponibilidad del profesorado para ejecutar las prácticas
- e) Duración de las sesiones y de la intervención: máximo 30 minutos.
- f) Los aspectos técnicos del diseño de pantallas: colorido y sonidos agradables
- g) Los recursos multimedia: video, videoconferencias, chats, foros, galerías de fotografías, textos, posts, etc.
- h) El soporte y guía para ejecutar las prácticas: lo ejecuta el facilitador de manera permanente, pero de manera intensiva al inicio de cada nueva etapa.
- i) Otras facilidades requeridas por parte de la institución: apertura institucional para la innovación.

En la tabla 11 se exponen las cuatro etapas que conforman el Plan de Intervención Educativa propuesto en esta investigación que tiene el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa en inglés de docentes de lengua extranjera de Manabí.

Tabla 11. Plan de intervención educativa para fortalecer la competencia comunicativa en inglés mediante el uso de TIC y AICLE/CLIL

Etapa 1: Motivación y organización de prácticas en inglés	Etapa 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera	Etapa 3: Prácticas de producción de la lengua extranjera	Etapa 4: Evaluación de las competencias comunicacionales
Logro del aprendizaje: Los participantes identifican las secuencias de las prácticas de inglés con TIC.	Logro del aprendizaje: Los participantes logran comprender textos escritos y auditivos en inglés de nivel complejo.	Logro del aprendizaje: Los participantes son capaces de expresarse de manera escrita y oral a nivel complejo.	Meta: Monitoreo del estado de evolución de las competencias comunicacionales en idioma inglés en los participantes.
Actividades: -Explicar los objetivos de la intervención educativa.	Actividades: -Introducción al tema -Comprensión de discursos	Actividades: -Foros y debates -Producción de discursos en videos	Actividades: -Medición de destrezas de la comunicación MCER
Recursos: -Plan de intervención -Video motivacional -Video musical -Preguntas guías	Recursos: -Material de lectura -Videoconferencias -Preguntas guías.	Recursos: -Video documentales -Textos sobre el tema -Preguntas guías	Recursos: -Pruebas Cambridge Press: Formatos -Videos de revisión de la gramática.
Metodologías: AICLE/CLIL. Producción: -Confirmación de la participación en las prácticas	Metodologías: AICLE/CLIL Producción: Intercambio de opiniones sobre el tema.	Metodologías: AICLE/CLIL Producción: -Ensayos cortos -Filmaciones sobre temas de interés	Metodologías: AICLE/CLIL Producción: -Plan de mejoras de conocimiento
Evaluación (Pretest): Prueba estandarizada Cambridge Press. Ubicación en el MCER	Evaluación de avances: Rúbrica Plan de mejoras	Evaluación de avances: Rúbrica. Plan de mejoras	Evaluación (postest): Prueba estandarizada Cambridge Press. Ubicación en el MCER
Modalidad: virtual. Uso de red social Facebook, What.	Modalidad: virtual. Uso de red social Facebook, WhatsApp o YouTube.	Modalidad: virtual. Uso de red social Facebook, WhatsApp o YouTube.	Modalidad: virtual. Uso de red social Facebook, WhatsApp o YouTube.
Duración: 2 semanas	Duración: 8 semanas	Duración: 8 semanas	Duración: 8 semanas

Fuente: Construcción propia (Julio, 2017).

4.1.6. Propuesta de secuencia de las prácticas de inglés articulando AICLE/CLIL, TIC y RRSS

La exposición intensiva del aprendiente a la lengua extranjera genera mayores probabilidades de adquisición. Se acude al método AICLE/CLIL para favorecer la creación de ambientes que motiven el aprendizaje en las redes sociales.

Se promueve en los participantes, el uso del discurso natural, espontáneo e interactivo en uso del idioma inglés. (Ver gráficos 1 y 2).

Las secuencias de cada práctica consisten en los pasos siguientes:

1. Motivación y organización
2. Prácticas de recepción de la lengua extranjera
3. Prácticas de producción de la lengua extranjera
4. Evaluación de los conocimientos adquiridos.

La motivación y organización- Consiste en actividades que tienen como meta enganchar el interés de los participantes para asegurar su participación a lo largo de las prácticas idiomáticas. En esta etapa se utilizan recursos disponibles en YouTube como videos musicales, material motivación y desarrollo personal.

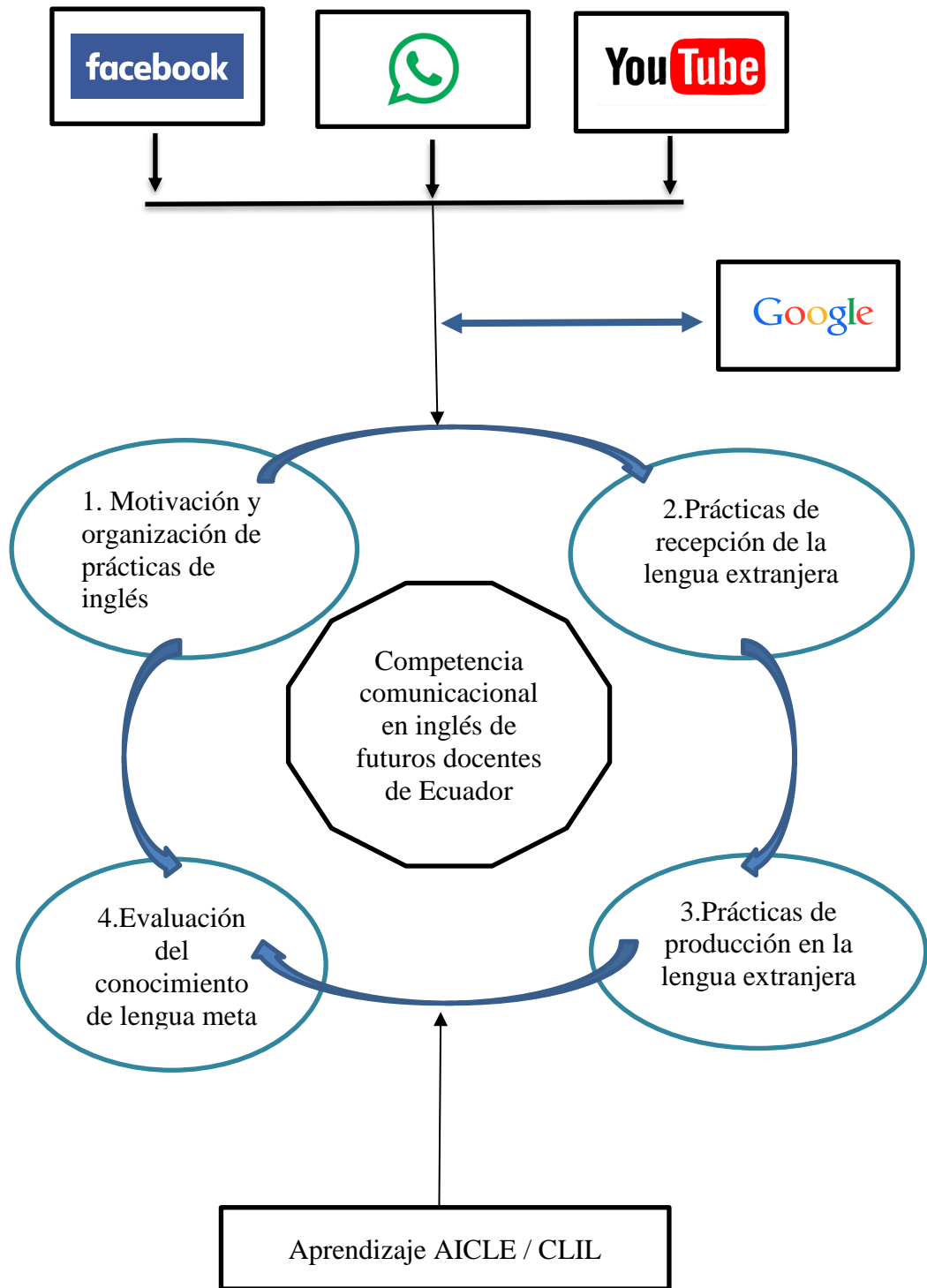
Las prácticas de recepción de la lengua extranjera: Consiste en la exposición de material audiovisual. Material de lectura, videos, entre otros que estimulen la práctica auditiva y lectura. (Ver tabla 12)

Prácticas de producción de la lengua extranjera: Se trata de la creación de materiales escritos y grabaciones audiovisuales que los participantes realizan respecto a los temas trabajados. (ver gráficos 1 y 2)

Evaluación de los conocimientos adquiridos: Se aplican las pruebas estandarizadas Cambridge. Se aplica al inicio del proceso de investigación (pretest); al final del proceso (postest) y durante el monitoreo al final del trabajo con cada red social (Ver tablas 38.a, 38.b., y 38.c.).

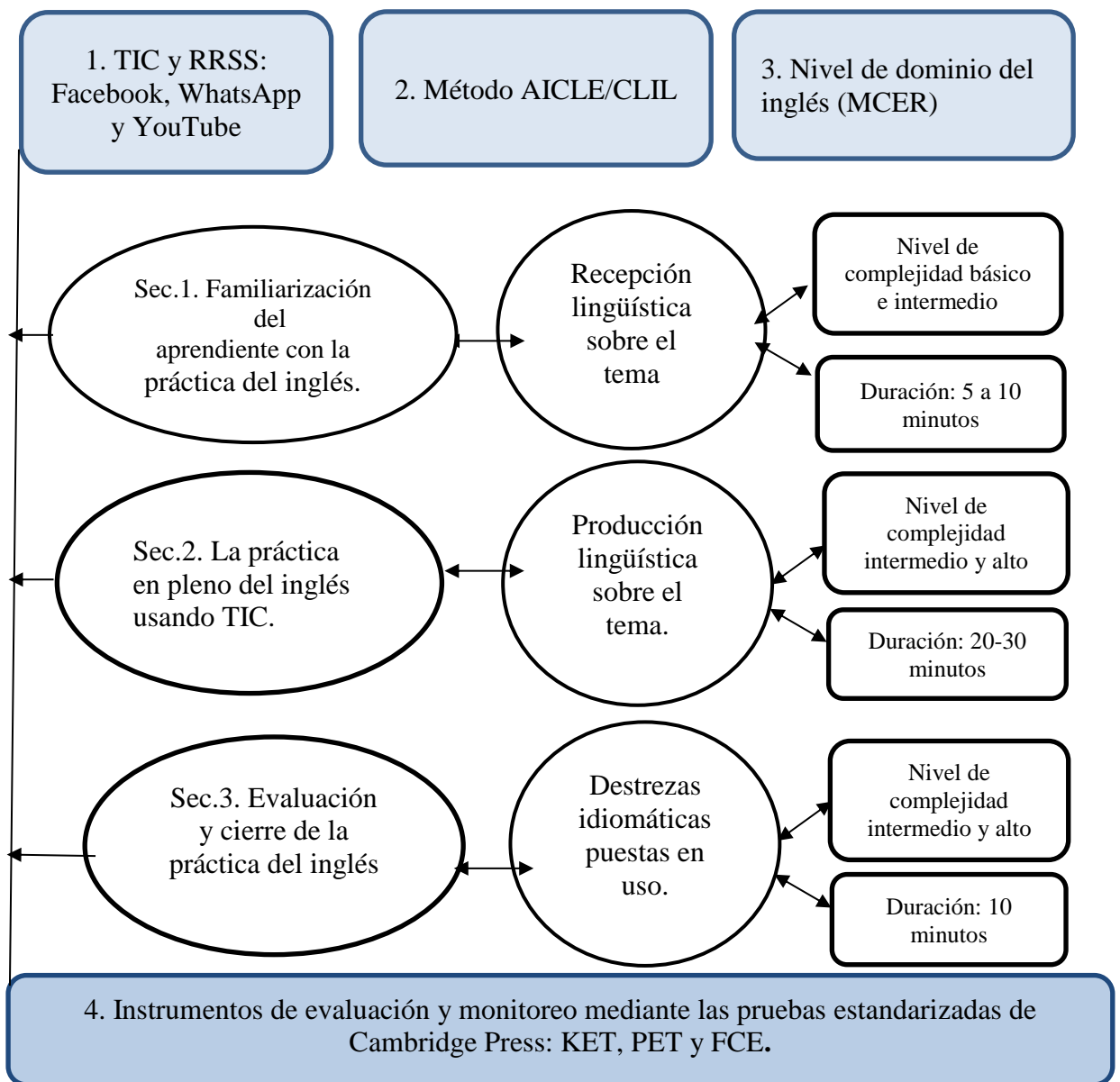
Gráfico 1

Modelo de intervención educativa que articula el modelo AICLE / CLIL y RRSS



Fuente: Elaboración propia /2017.

Gráfico 2.
Secuencia de las sesiones de prácticas del inglés mediante redes sociales



Fuente: Elaboración propia /2017.

Nota: Los aspectos requeridos para desarrollar el conjunto de prácticas idiomáticas son:

- (1) Secuencias y contenidos que respondan a los intereses de aprendizaje de los participantes
- (2) Actividades ejecutadas mediante de las redes sociales. Ver tabla 12.
- (3) Niveles de complejidad en el uso del inglés
- (4) Instrumentos de evaluación y monitoreo mediante las pruebas estandarizadas de Cambridge Press: KET, PET y FCE. Ver tabla 13.

Tabla 12. Características técnicas de las redes sociales que favorecen el desarrollo de las destrezas de la comunicación en uso del idioma inglés.

Redes sociales	Destrezas de la comunicación			
	Hablar	Escribir	Oír	Leer
Facebook	Sirve como canal de intercambio de recursos audiovisuales y aplicaciones que potencian la destreza del habla,	Foros asincrónicos y sincrónicos en Facebook permiten la escritura de textos cortos.	Sirve como canal de intercambio de recursos audiovisuales y otras aplicaciones especializadas en el desarrollo de la comprensión auditiva.	Presentación de textos, afiches, fotografías. Los usuarios pueden agregar comentarios en los foros. Ofrece materiales auténticos como prensa y revistas.
WhatsApp	Permite el intercambio de mensajes de audio cortos que pueden ser grabados y distribuidos por medio de la misma red social.	Potencia la escritura informal en uso del idioma extranjero. Se presta para realizar foros sincrónicos.	Facilita en intercambio de post y otros recursos auditivos. Aplicaciones especializadas recursos auditivos	Lectura de Post, mensajes cortos. Los foros pueden ser desarrollados de manera dinámica.
YouTube	Permite la producción de videos en los que los participantes ejercitan la expresión oral. Se ofrecen lecciones para mejorar la pronunciación, entonación, uso de gramática, etc.	La función de subtítulo (capture) puede ser utilizada para apoyar la expresión de mensajes en los videos.	Uso de videos favorece la práctica auditiva. Esta red se especializa en el intercambio de recursos audiovisuales. Ofrece materiales propios de la cultura inglesa.	La función de subtítulo (capture) puede ser utilizada para acompañar la comprensión de videos. Facilita video conferencias y documentales en inglés

Fuente: Elaboración propia (2019).

4.1.7. Evaluación del aprendizaje.

El acto evaluativo según Bordas y Cabrera (2001, p. 32) “es un optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo (...) Evaluar no es demostrar, sino perfeccionar y reflexionar”. Así, la evaluación “se convierte en parte inherente al proceso de aprendizaje, mediante la construcción y comunicación de los significados que surgen de manera natural y espontánea en el salón de clases” (Segura-Castillo, 2018, p.5).

Según O’Connor (2007, p. 96) el rendimiento académico puede ser comparado con la preparación de un equipo deportivo. En este sentido “el examen final de una

unidad se convierte en el gran partido para el equipo. Todas las actividades que conducen a este evento tienen el propósito de ayudar a prepararse para ese partido”. Así, la evaluación y autoevaluación requiere de herramientas de medición objetiva y sea proponente de pasos a seguir. En este sentido, la rúbrica de evaluación resulta ser una herramienta, altamente pertinente por ser un instrumento transversal, dinámico, ágil y coherente que favorece el proceso de aprendizaje (Blanco, 2008)

Dolores, Corella y Membreno (2008) sostienen que la evaluación “facilita la valoración de los aprendizajes significativos, el progreso individual de los alumnos y la evaluación permanente de los procesos del aprendizaje” (p. 71). Para este propósito, el rol del docente formador de formadores se concreta en el acompañamiento del alumnado durante la etapa de búsqueda y análisis de información con la expectativa de que el estudiante alcance el auto reconocimiento como persona crítica y reflexiva de su propio proceso de aprendizaje (Zambrano et al., 2018; Marsh, 2013; Llinares et al., 2012).

Por su parte, Rodríguez e Ibarra (2011) argumentan que, la evaluación sostenible tiene la finalidad de lograr que el alumnado ponga en marcha las acciones de autorregulación de sus aprendizajes. Surge cuando se ejecutan intervenciones educativas que estimulan el aprendizaje autónomo; tal es el caso de la ejercitación idiomáticas mediante los foros, las video conferencias, etc., que hacen uso de las redes sociales Facebook o WhatsApp, tanto para su ejecución como para activar la autorregulación y retroalimentación formativa; esto último entendido como “el acto y el resultado de proporcionar a los estudiantes información específica sobre su situación actual en referencia a los objetivos particulares antes de que tenga que rendir un examen [...] o cumplir con la meta de aprendizaje propuesta” (Ministerio de Educación, 2011, p.75). Etxabe et al. (2011) y Blanco (2008) coinciden en afirmar que la rúbrica está en permanente revisión para responder eficientemente a las demandas contextuales de conocimiento y desarrollo de competencias pertinentes, además, esta herramienta ayuda a sistematizar y recopilar evidencias del trabajo y esfuerzo realizado por el alumnado para alcanzar un nuevo nivel conocimiento (Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013); y Martínez y Raposo, 2011).

Por su parte Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) sostienen que la autoevaluación demanda del aprendiente alto nivel de responsabilidad y franqueza con sí mismo. Rodríguez e Ibarra (2013) agregan que la principal característica de la autorregulación se concreta cuando el alumnado decide cómo evaluar lo aprendido. Sin embargo, la evaluación por medio de rúbricas podría representar un desafío para el profesorado y alumnado (Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014). En esta ruta, se generan sinergias que son evidentes en proyectos educativos de transferencia tales como la producción de videos cortos en inglés usando la red social YouTube.

Estas tareas requieren del diálogo y negociación entre los participantes quienes asumen roles como guionistas, actores, técnicos de sonido, escenografía y vestuario. Por su parte, Segura-Castillo (2018) sostiene que la función formativa de la evaluación tiene como propósito, mejorar los procesos ejecutados en las actividades de enseñanza aprendizaje ejecutadas.

La realimentación activa los procesos de autoevaluación y autocorrección donde se promueve que sea el mismo estudiante quien autoevalúe su desempeño y se plantee el corregir los errores que detecte (Farfán et al., 2017). Así, esta intervención educativa incluye el uso de rubricas siguiendo las propuestas de Conde y Pozuelos, 2007) que faciliten las acciones de evaluación y autoevaluación de los avances de la competencia comunicativa de los participantes (Ver tablas 38.a, 38.b., y 38.c.).

Esta intervención educativa consta de tres *rubricas*, (una para cada una de las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube) debido a que cada una de las prácticas ha sido diseñada tomando las potencialidades pedagógicas de cada red social. Las rubricas presentadas atienden los niveles esperados A1 al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MECR, 2002). Este instrumento de medida permite establecer criterios y estándares por niveles mediante la estructuración de escalas, según la calidad de los productos y trabajo realizado por el participante (Conde y Pozuelos, 2007).

La alimentación obtenida (*feedback*) mediante la aplicación de las rubricas, proporciona al aprendiente y al facilitador, elementos para determinar los grados de dominio del desempeño competencial logrado por cada participante. Los procesos de autoevaluación y autorregulación activados en la intervención educativa se apoyan en las rubricas para concretar la alimentación o retroalimentación del desempeño realizado y sitúa el avance de los participantes en los diversos momentos en que es monitoreada la competencia idiomática por medio de las pruebas estandarizadas (Ver tabla 13).

Tabla 13

Características de las pruebas estandarizadas aplicadas

MCER (2002)	Momento aplicado	Nombre de la prueba	Material requerido	Características de las pruebas
A2	Pretest	Prueba de conocimiento de inglés KET (<i>Knowledge English Test</i>) de Cambridge.	Formatos impresos, PC, parlantes, Filmadora.	35 preguntas. Expresión escrita: 3 preguntas. Comprensión auditiva: 25 preguntas; y Expresión oral: 10 preguntas.
B1	Seguimiento 1 Seguimiento 2	Prueba preliminar de inglés PET (<i>Preliminary English Test</i>) de Cambridge.	Formatos impresos, PC, parlantes, Filmadora.	Lectura comprensiva: 35 preguntas; Expresión escrita: 3 preguntas; Comprensión auditiva: 25 preguntas; y Expresión oral: 10 preguntas.
B2	Postest	Prueba del primer certificado de inglés FCE (<i>First Certificate of English</i>) de Cambridge.	Formatos impresos, PC, parlantes, Filmadora.	Sección uso del idioma: 25 preguntas; Lectura comprensiva; 57 preguntas; Expresión escrita, 4 preguntas; Comprensión auditiva: 30 preguntas; y Expresión oral: 10 preguntas.

Elaboración propia (2016).

Nota: Se exponen nombres de las pruebas Cambridge Press y niveles que se aplicaron para evaluar la evolución de conocimientos de inglés de los grupos control e intervención.

Las *pruebas estandarizadas de Cambridge* en este proceso, se indica que estas son aplicadas para el (1) pretest, (2) seguimiento y (3) postest. Para su administración se ha considerado el nivel de complejidad de cada prueba para guardar pertinencia con los niveles de conocimiento de la lengua extranjera que van adquiriendo los participantes a lo largo de las prácticas

En el -Pretest- se prevé aplicar el *Knowledge English Test (KET)* o Examen de Conocimientos de Inglés para determinar los niveles A1 y A2 del MCERL (2002). Esta prueba evalúa las destrezas comunicativas en uso de ese idioma: lectura comprensiva, 35 preguntas; expresión escrita, 3 preguntas; comprensión auditiva, 25 preguntas; y expresión oral, 10 preguntas.

Para monitorear la evolución del conocimiento de las competencias comunicacionales en inglés, se prevé aplicar el *Preliminary English Test (PET)* o Examen Preliminar de inglés, que determina los niveles A2 y B1 del MCERL (2002).. Esta prueba evalúa las destrezas comunicativas en uso de la lengua extranjera: lectura comprensiva, 35 preguntas; expresión escrita, 3 preguntas; comprensión auditiva, 25 preguntas; y expresión oral, 10 preguntas.

En el caso de los estudiantes de los cursos avanzados se aplicará a nivel de Postest el *First Certificate of English (FCE)* o Primer Certificado de inglés, que determina los niveles B1 y B2 del MCERL (2002). Esta prueba evalúa las destrezas comunicativas en uso de la lengua extranjera y constituye un requisito para el ingreso al Magisterio ecuatoriano en calidad de docente de inglés como lengua extranjera. La prueba consiste en: uso del idioma, 25 preguntas; lectura comprensiva, 57 preguntas; expresión escrita, 4 preguntas; comprensión auditiva, 30 preguntas; y expresión oral, 10 preguntas.

4.2. Guía para la ejecución de las prácticas del inglés con redes sociales

Esta guía se inspira también en los trabajos previos realizados en Ecuador por Salgado (2017); Cevallos et al. (2017); Intriago et al. (2016); y Carrera et al. (2015); Esta guía didáctica tiene como objetivo acompañar los procesos de implementación y réplica de las prácticas del inglés, mediante el uso de las redes sociales disponibles en Internet: Facebook, WhatsApp y YouTube; las que fueron seleccionadas en esta intervención educativa debido a su alta aceptación, por parte de los estudiantes universitarios de Ecuador (Alcazar, 2017; Vinueza y Simbaña, 2017; y Villafuerte, Cevallos y Romero, 2017). Esta intervención educativa toma las potencialidades pedagógicas de cada una de las redes sociales para mejorar las prácticas idiomáticas que fueron expuestas en la tabla 12.

Esta guía agrupa experiencias recogidas de autores como: Ruipérez-García, Cabrero-García y Palazio-Arko (2017); Intriago et al. (2016); y Etxebarria, Garay y Romero (2012); quienes coinciden respecto a que la innovación educativa se apoya en la didáctica aplicada y el ejercicio de la reflexión y contextualización del alumnado para lograr la creación del nuevo conocimiento, pero, teniendo presente que la tecnología educativa es el medio y no el fin.

La revisión de trabajos previos en esta misma línea de investigación nos ha permitido identificar las características técnicas de las redes sociales que hacen factible las prácticas dirigidas a potenciar las destrezas de la comunicación en uso del idioma inglés por medio del método AICLE/CLIL en respuesta al actual marco normativo de Ecuador.

4.2.1. Prácticas de inglés usando la red social Facebook

La red social Facebook fue presentada por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Chris Hughes y Dustin Moskovitz en el año 2004, como una red académica para estudiantes de Harvard (Villafuerte y Romero, 2017, p. 171). En la actualidad es la red social con mayor número de usuarios a nivel mundial. Así, se anunció en el año 2016 que Facebook había conseguido más de 1.7 mil millones de usuarios en todo el mundo.

A partir del año 2016, los usuarios de Facebook pueden hacer uso de video llamadas en un teléfono inteligente y otros dispositivos móviles usando las aplicaciones compatibles a Facebook (Faccin, 2016). A partir de las potencialidades de esta red social se seleccionó las prácticas que son presentadas en la tabla 14:

Tabla 14. Plan de prácticas idiomáticas factibles de ser ejecutadas con la red social Facebook

Destreza de comunicación	Potencialidad de la red social Facebook	Prácticas / productos a obtener
Escritura	Foros asincrónicos y sincrónicos en Facebook permiten la escritura de textos cortos.	Producto: escribir textos sobre Bullying/acoso usando alto nivel de inglés.
Hablar	Sirve como canal de intercambio de recursos audiovisuales y aplicaciones que potencian la destreza del habla. Por medio de aplicaciones como Google Hangouts puede hacer video conferencias.	Envío de instrucciones para la ejecución de las sesiones de trabajo.
Oír	Sirve como canal de intercambio de recursos audiovisuales y otras aplicaciones especializadas en el desarrollo de la comprensión auditiva.	Prácticas auditivas de canciones y entrevistas de personajes famosos
Leer	Presentación de textos, afiches, fotografías. Los usuarios pueden agregar comentarios en los foros. Ofrece materiales auténticos como prensa y revistas.	Lectura de textos de diverso nivel de complejidad respecto al tema Bullying/acoso escolar.

Fuente: Construcción propia (Abr./2017)

4.2.1.1. Planificación de las prácticas idiomáticas usando Facebook

La presente práctica hace uso de la red social Facebook, aunque inicia con la práctica de comprensión auditiva, posteriormente se centra en las destrezas lectura y escritura en inglés.

Son cinco unidades que tiene una duración a 2 a 3 semanas a excepción de la unidad de evaluación que demanda de trabajo autónomo por un periodo comprendido entre 4 a 8 semanas. Cada unidad consta de 2 sesiones, y para su ejecución se requieren conexión a Internet por aproximadamente 35 minutos cada una. El total de tiempo requerido para ejecutar la intervención es de un semestre universitario

Los temas propuestos fueron seleccionados a partir de los intereses de aprendizajes de los participantes quienes expusieron libremente durante la sesión informativa ejecutada al inicio del proceso (Ver tabla 15). Los temas son:

- Tema 1: Canta tu canción favorita en inglés
- Tema 2: Entrevista en inglés a un personaje famoso
- Tema 3: ¿Qué hace la gente exitosa todos los días?
- Tema 4: Foro sobre Bullying /Acoso escolar
- Tema 5: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review.

La intervención educativa se ejecuta siguiendo método AICLE/CLIL por medio de las siguientes siguiente secuencia:

- Etapas 1: Motivación y organización de prácticas en inglés
- Etapas 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera
- Etapas 3: Prácticas de producción de la lengua extranjera
- Etapas 4: Evaluación de las competencias comunicacionales

Tabla 15. Planificación por unidades

Unidad. Etapas, Objetivo.	Nivel MCER	Tema, Roles de los participantes y facilitador, Metodología	Duración de la práctica	Recursos necesarios
Unidad 0. Etapas 1: Motivación y organización de la práctica Objetivo: Instalación de la práctica y crear línea base (pretest) sobre las destrezas de comunicación	A1	Tema: Saludo e integración a la práctica. Rol del facilitador: Iniciar el funcionamiento del muro de prácticas en inglés. Rol del estudiante: Inscribirse en las prácticas (darse de alta en el muro) de inglés mediante Facebook. Metodología: AICLE/CLIL	2 - 3 semanas hasta lograr que todos los participantes se integren	Internet y dispositivos con parlante o auriculares para iniciar las prácticas. Pruebas Cambridge KET

<p>Unidad 1.</p> <p>Etapa 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera.</p> <p>Objetivo: Crear un ambiente agradable para la participación espontánea.</p>	A2	<p>Tema de la sesión: Canta tu canción favorita.</p> <p>Rol del facilitador: lograr que los participantes expresen en inglés las razones por que les gusta las canciones.</p> <p>Rol del estudiante: Identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones en inglés.</p> <p>Metodología: AICLE/CLIL</p>	<p>2 - 3 semanas hasta que se la mayoría de los participantes intercambien opiniones respecto a las canciones en inglés.</p>	<p>Internet y dispositivos con parlante o auriculares para iniciar la intervención educativa.</p> <p>Video musical</p>
<p>Unidad 2.</p> <p>Etapa 2. Prácticas de recepción de la lengua extranjera</p> <p>Objetivo: Exponer a los participantes a un lenguaje fluido e informal que se utiliza en las entrevistas a personajes famosos.</p>	B1	<p>Tema: Entrevista a un personaje famoso.</p> <p>Rol del facilitador: Lograr que los participantes comprendan de forma auditiva una entrevista en inglés con nivel de complejidad intermedio.</p> <p>Rol del estudiante: Identifican auditivamente las expresiones usadas por el entrevistador. De ser posible simular en clases una entrevista a un famoso.</p> <p>Metodología: AICLE/CLIL</p>	<p>3 - 4 semanas hasta que se ejecute la simulación de una entrevista por parte de los participantes</p>	<p>Internet y dispositivos con parlante o auriculares para iniciar la intervención educativa.</p> <p>Video musical</p>
<p>Unidad 3.</p> <p>Etapa 3. Prácticas de producción de la lengua extranjera</p> <p>Objetivo: Exponer a los participantes a un lenguaje fluido y formal en inglés</p>	B1-B2	<p>Tema: ¿Qué hacen las personas famosas?</p> <p>Rol del facilitador: Exponer a los participantes a ejercicios de lectura y comprensión auditiva en las que se utiliza registro semiformal y expresiones de la vida cotidiana en inglés.</p> <p>Rol del estudiante: Preparar una lista de actividades que harán cuando ellos sean famosos.</p> <p>Foro sobre el tema: ¿Es necesario hablar inglés</p>	<p>2-3 semanas.</p>	<p>Internet y dispositivos con parlante o auriculares para iniciar la intervención educativa.</p> <p>Video reportaje sobre la vida de personajes famosos a nivel internacional</p>

		para tener éxito profesional? Metodología: AICLE/CLIL		
Unidad 4.	B1-B2	Tema: Bullying / Acoso escolar	3-4 semanas.	Internet y dispositivos.
Etapa 3. Prácticas de producción de la lengua extranjera		Rol del facilitador: Exponer a los participantes a lecturas de textos complejos. Promover la escritura de discursos académicos en inglés.		Documental sobre el tema Bullying
Objetivo: Lograr que los participantes produzcan textos en inglés de nivel avanzado		Rol del estudiante: Preparar discursos respecto al tema tratado en niveles del lenguaje avanzado.		Material de lectura sobre el tema.
		Metodología: AICLE/CLIL		
Unidad 5.	B1-B2	Tema: Revisión de la gramática en inglés.	4-8 semanas	Internet y dispositivos para ejecutar las pruebas de monitoreo: Parlantes
Etapa 4. Evaluación de las competencias comunicacionales		Rol del facilitador: Animar a los participantes a completar las pruebas de medición de destrezas de comunicación en inglés.		Instrumentos pruebas Cambridge Press. KET.
Objetivo: Evaluar el avance de las destrezas de comunicación en inglés de los participantes.		Rol del estudiante: Cumplir con las actividades de aprendizaje autónomo. Revisar los videos con explicaciones gramaticales, post con ejercicios de comprensión auditiva, etc.		

Fuente: Elaboración propia (Abr. / 2017).

4.2.1.2. Índice de las prácticas idiomáticas usando la red social Facebook

Código: FB

**Índice
Facebook**

Prácticas idiomáticas del inglés -

Unidad 1: Motivación y organización de las prácticas en inglés

Tema: Canta tu canción favorita en inglés FB-1

Unidad 2: Prácticas de recepción lingüística en inglés: Lectura.

Tema: Entrevista en inglés a un personaje famoso.....FB-2

Unidad 3: Prácticas de recepción lingüística en inglés: Auditivo.

Tema: ¿Qué hace la gente exitosa todos los días? FB-3

Unidad 4: Prácticas de producción lingüística en inglés

Tema: Foro sobre Bullying /Acoso escolar.....FB-4

Unidad 5: Evaluación de las competencias comunicacionales

Tema: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review.....FB-5

Unidad 1: Motivación y organización de las prácticas en inglés

Tema: Canta tu canción favorita / Singing your favorite songs in English.

Logro del aprendizaje: Los participantes identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones en inglés.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 del MCER.

Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).

Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a www.facebook.com.

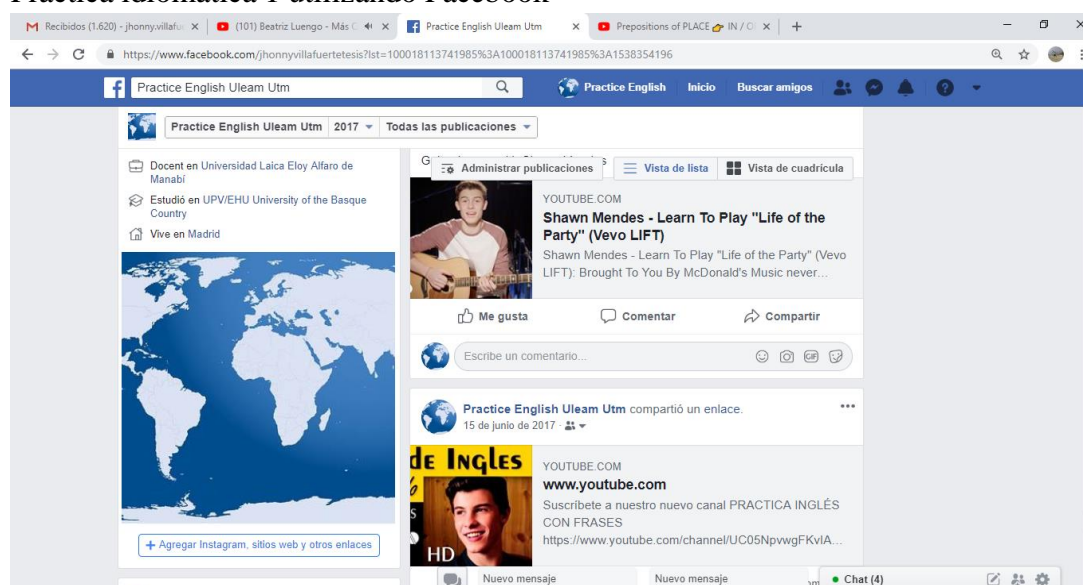
Se hace uso de varios videos musicales y se invita a los participantes a que compartan sus videos favoritos. Ver imagen 7.

Video 1: Shawn Mendes

<https://www.google.com.ec/search?q=morning+motivation+what+successfullyoq=mo ring+motivation+whatyaqs=chrome.1.69i57j0l2.8970j0j7ysourceid=chromeyie=UTF-8>

Imagen 7

Práctica idiomática 1 utilizando Facebook

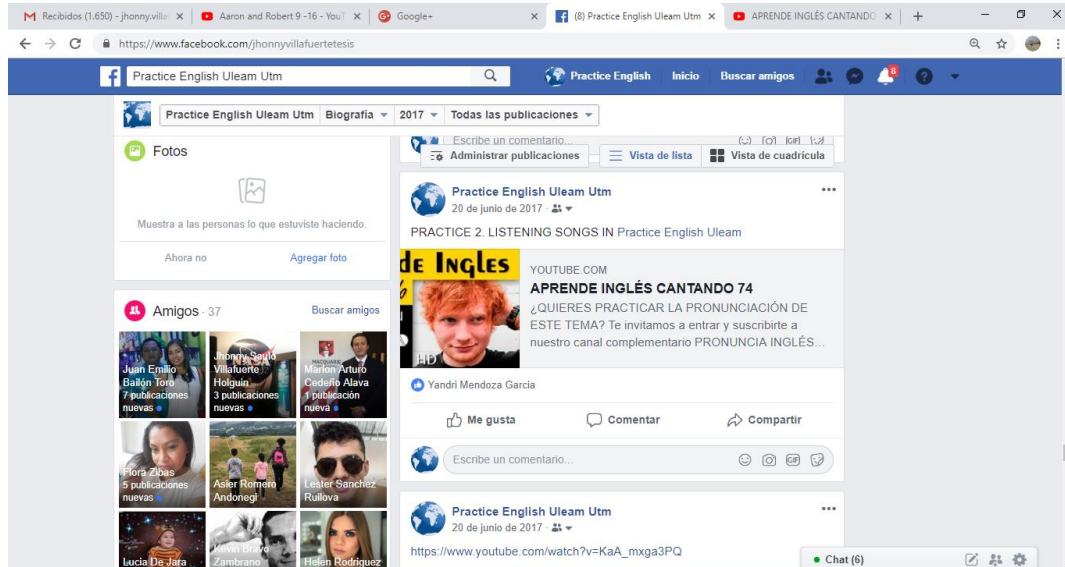


Video 2: Ed Sheeran. Ver imagen 8.

<https://www.youtube.com/watch?v=UZjLNpMIEWs>

Imagen 8

Práctica idiomática 1. Cantando en inglés



Descripción de la práctica

- Se elabora un anuncio conteniendo los enlaces (Links) de los videos seleccionados.
- Se solicita a los participantes escuchar y cantar las canciones seleccionadas.
- Se pide a los participantes que agreguen videos con sus canciones favoritas.
- Posibles preguntas para propiciar intercambio de opiniones de forma escrita: ¿Qué te parece la música de Shawn Méndez? ¿Qué opinas de la música de Ed Sheeran? ¿Cuál es tu video musical favorito?

Tiempo total estimado para esta práctica: 2 a 3 semanas para toda la práctica

Tiempo total estimado para la sesión: 30 minutos mínimo por participante. El participante puede tener varias participaciones durante la semana.

El papel del facilitador/a: Generar un ambiente de confianza entre los participantes a partir del disfrute de la música en inglés. En la tabla 12 se describen las actividades.

Recomendaciones didácticas:

- Para motivar la participación de estudiantes de diversos niveles de conocimiento del inglés no se realizan correcciones gramaticales de manera pública.

- Seleccionar videos musicales en inglés de cantantes muy reconocidos al momento que se ejecuta la práctica.

Tabla 16. Práctica idiomática 1 usando Facebook

Unidad 1 - Tema: Singing your favorite songs in English			Código FB-1
El papel del facilitador/a: Motivar a los potenciales participantes a expresar ideas en inglés respecto al video motivacional.			Tiempo total de la práctica: 3 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones en inglés.	Comprensión auditiva. Expresión oral.	-Se elabora una publicación conteniendo los enlaces (Links) de los videos seleccionados. -Se solicita a los participantes escuchar y cantar las canciones seleccionadas. -Se pide a los participantes que agreguen videos con sus canciones favoritas. -Posibles preguntas para propiciar intercambio de opiniones de forma escrita: ¿Se les parece la música de Shawn Méndez? ¿Qué opinas de la música de Ed Sheeran? ¿Cuál es tu video musical favorito?	Tiempo de la sesión individual: 30 minutos.
<p>Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).</p> <p>Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a www.facebook.com.</p> <p>Video 1: Shawn Mendes https://www.google.com.ec/search?q=morning+motivation+what+successfully+yoq=morning+motivation+whatyaqs=chrome.1.69i57j012.8970j0j7ysourceid=chrome+ie=UTF-8</p> <p>Video 2: Ed Sheeran https://www.youtube.com/watch?v=UZjLNpMIEWs</p>			
<p>Recomendaciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para motivar la participación de estudiantes de diversos niveles de conocimiento del inglés no se realizan correcciones gramaticales de manera pública. • Seleccionar videos musicales en inglés de cantantes muy reconocidos al momento que se ejecuta la práctica. 			

Fuente: elaboración propia / 2016.

Unida 2: Prácticas de recepción lingüística en inglés.

Tema: Entrevista a un personaje Famoso / Interview a famous character in English.

Logro del aprendizaje: Los participantes logran comprender de forma auditiva una entrevista en uso de la lengua extranjera con nivel de complejidad intermedio.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.

Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).

Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a www.facebook.com.

Se hace uso de una entrevista hecha por James Corden a Katy Perry, (Imagen 9) disponible en YouTube. Spill Your Guts or Fill Your Guts w/ Katy Perry - Web Exclusive

<https://www.youtube.com/watch?v=LR1bOmndWIM>

Imagen 9

Práctica idiomática 2 utilizando Facebook



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=LR1bOmndWIM>

Breve descripción del recurso audiovisual:

Esta es una entrevista que hace el famoso cómico y conductor James Corden. La artista invitada es Katy Perry. Ellos intercambian preguntas sobre farándula. Ellos se imponen penalidades y premios que se relacionan con tocar y comer trozas de carne cruda, etc.

- Se elabora una publicación en Facebook conteniendo los enlaces (Links) del video de la entrevista.
- Se solicita a los participantes opinar sobre esta entrevista y hacer preguntas como: Are you interested about the life of famous singers or actors? ¿Te interesa la vida de cantantes o actores famosos?

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 semanas para toda la práctica

Tiempo total estimado para la sesión: 30 minutos mínimo por participante. Los participantes pueden hacer varias visitas al muro durante la semana.

El papel del facilitador/a: Generar un ambiente que estimule la confianza de los potenciales participantes. En la tabla 13 se describen las actividades.

Recomendaciones didácticas:

- Para motivar la participación de estudiantes de diversos niveles de conocimiento del inglés no se realizan correcciones gramaticales de manera pública.
- Seleccionar videos de entrevistas de músicos que estén en moda al momento de aplicar la práctica. Ver imagen 10.

Imagen 10

Práctica idiomática 2. Entrevista a un famoso



Tabla 17
Práctica idiomática 2 usando Facebook

Unidad 2 - Tema: Singing the best songs in English.			Código FB-2
El papel del facilitador/a: Generar un ambiente que estimule la confianza de los potenciales participantes.			Tiempo total de la práctica: 4 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes logran comprender de forma auditiva una entrevista en inglés con nivel de complejidad intermedio.	Comprensión auditiva. Expresión escrita.	-Se elabora una publicación en Facebook conteniendo los enlaces (Links) del video de la entrevista. -Se solicita a los participantes opinar sobre esta entrevista. -Preguntas sugeridas para estimular la participación: ¿Are you interested about the life of famous singers or rock bands stars?	Tiempo de la sesión individual : 30 minutos.
<p>Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).</p> <p>Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet y acceso a www.facebook.com.</p> <p>Entrevista disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=LRIbOmndWIM</p>			
<p>Recomendaciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para motivar la participación de estudiantes de diversos niveles de conocimiento del inglés no se realizan correcciones gramaticales de manera pública. • Seleccionar videos de entrevistas de músicos que estén en moda al momento de aplicar la práctica. 			

Fuente: elaboración propia / 2016.

Unidad 3: Prácticas de recepción lingüística en inglés (Escuchar y leer).

Tema: ¿Qué hace la gente exitosa? What successful people do?

Logro del aprendizaje: Al final de la práctica, los participantes son capaces de identificar expresiones motivacionales desde la lectura y escucha de grabaciones que hacen uso de registro de la vida cotidiana en inglés.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.

Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).

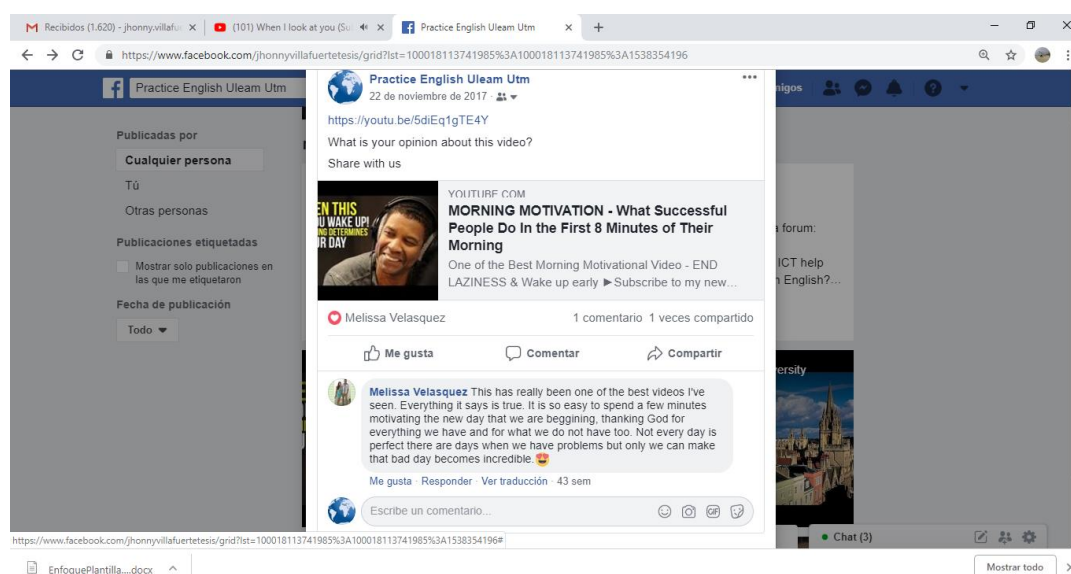
Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a www.facebook.com.

Se hace uso de un video motivacional (Imagen 11) que cuente con subtítulos y disponible en YouTube:

<https://www.google.com.ec/search?q=morning+motivation+what+successfulyog=ring+motivation+whatyaqs=chrome.1.69i57j0l2.8970j0j7ysourceid=chromeyie=UTF-8>

Imagen 11

Práctica idiomática 3 utilizando Facebook



Breve descripción del video: El video muestra actividades que las personas deben hacer para tener éxito en la vida como profesionales, pero también como amigos, hermanos, padres, etc.

Descripción de la práctica

- Se elabora una publicación conteniendo el enlace del video que se desea observar y una pregunta que provoque el dialogo
- Se pide a los participantes, leer los subtítulos y luego escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien.
- Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. Posibles preguntas iniciales podrían ser: ¿Se parecen las actividades recomendadas en el video a las que tú realizas? ¿Qué parte del video te llamó la atención? ¿Qué elementos que aparecen en el video no te parecen adecuadas?

Tiempo total estimado para esta práctica: 3 semanas para toda la práctica

Tiempo total estimado para la sesión: 30 minutos mínimo por participante. El participante puede tener varias participaciones durante las semanas.

El papel del facilitador/a: Motivar a los potenciales participantes a expresar ideas en inglés respecto al video motivacional. Invitar a los participantes a tomar parte de la práctica, hace preguntas grupales e individuales usando Messenger. En la tabla 14 se describen las actividades.

Recomendaciones didácticas:

- Seleccionar videos que tengan la función de captura en el idioma meta.
- Seleccionar videos que logren impactar a los potenciales participantes para que se animen a publicar sus opiniones en uso del idioma inglés.

Tabla 18
Práctica idiomática 3 usando Facebook

Unidad 3 - Tema: What successful people do ?			Código FB-3
El papel del facilitador/a: Motivar a los potenciales participantes a expresar ideas en inglés respecto al video motivacional.			Tiempo total de la práctica: 3 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes son capaces de identificar expresiones motivacionales desde la lectura y escucha de grabaciones que hacen uso de registro de la vida cotidiana en inglés. Nivel B1-B2.	Comprensión lectora.	-Se elabora una publicación en Facebook conteniendo el enlace (Link) del video que se desea observar y una pregunta que provoque el diálogo -Se pide a los participantes, leer los subtítulos y luego escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien. -Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. Posibles preguntas iniciales podrían ser: ¿Se parecen las actividades recomendadas en el video a las que tú realizas? ¿Qué partes del video te llamaron la atención? ¿En qué partes del video no estás de acuerdo?	Tiempo de la sesión individual: 30 minutos.
Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL)			
Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet y acceso a www.facebook.com . Video: https://www.google.com.ec/search?q=morning+motivation+what+successful+ulyoq=moring+motivation+whatyaqs=chrome.1.69i57j0l2.8970j0j7ysourceid=chrome&me=UTF-8			
Recomendaciones didácticas:			
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar videos que tengan la función de captura en el idioma meta. • Seleccionar videos que logren impactar a los potenciales participantes para que se animen a publicar sus opiniones en uso del idioma inglés. 			

Fuente: elaboración propia / 2016.

Unidad 4: Prácticas de producción lingüística en inglés (escritura y hablar)

Tema: Foro sobre acoso escolar / Bullying.

Logros del aprendizaje: Al final de la práctica, los participantes son capaces de leer textos y comprender grabaciones de discursos formales en inglés. Expresan de forma escrita y oral opiniones usando un nivel de complejidad intermedio y avanzado.

Competencia idiomática para fortalecer: Expresión escrita y oral en la práctica del idioma inglés a nivel B1 y B2 del MCER.

Metodologías: ICLE/CLIL= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

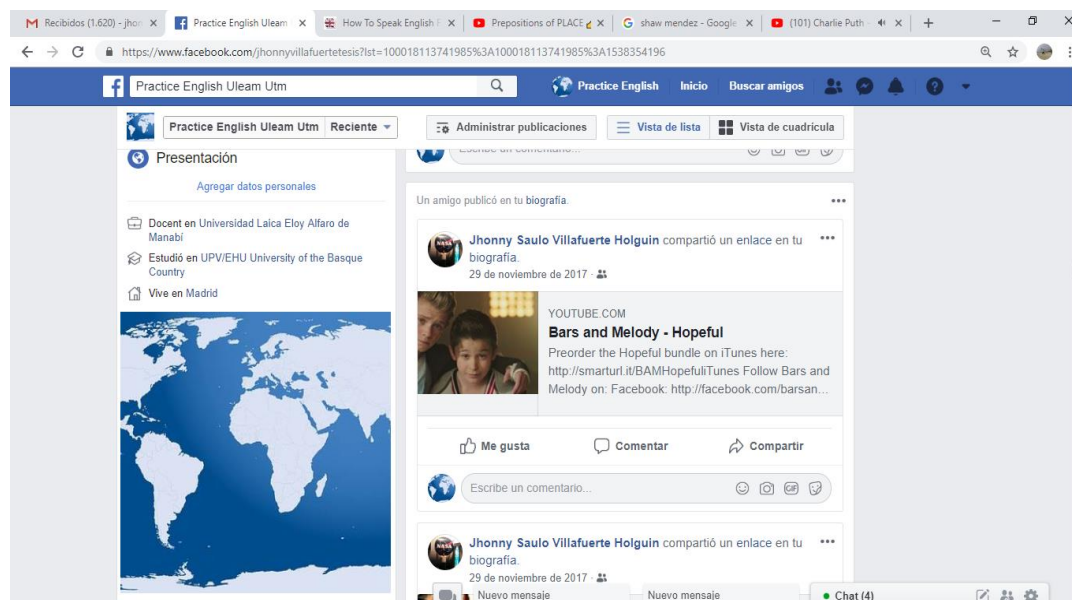
Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a Facebook. Todos los recursos cuentan con subtítulos y están disponible en YouTube. Ver imágenes 12 y 13.

Video musical 1: Bars and Melody - Hopeful

<https://www.youtube.com/watch?v=wT3RhIJZu4kyfeature=share>

Imagen 12

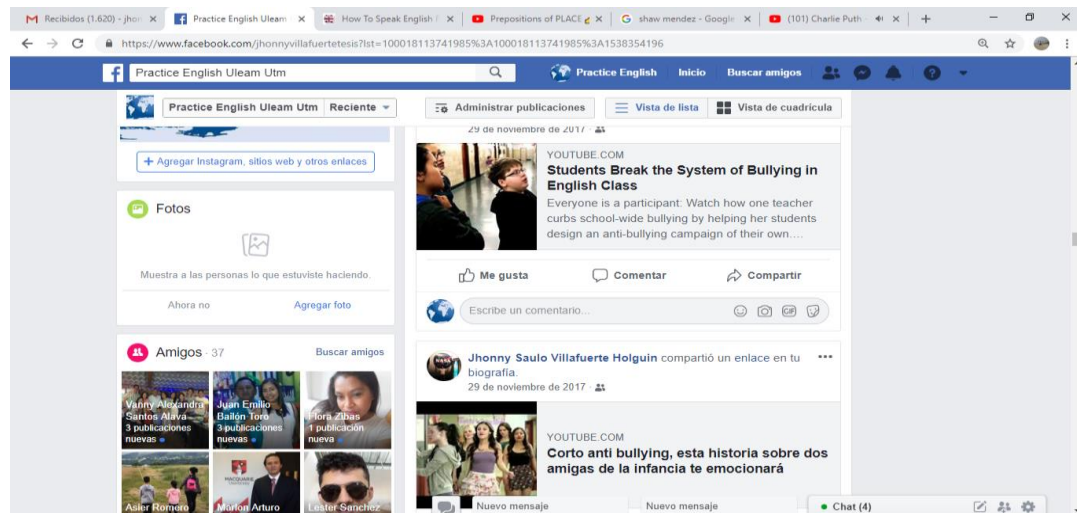
Práctica idiomática 4 utilizando Facebook



Breve descripción de los recursos utilizados: Se hace uso de diferentes documentales sobre el tema del acoso / bullying en centros escolares a nivel internacional. Se estimula la participación de los participantes mediante la observación de escenas que sorprenden a los participantes sobre la temática trabajada. Ver imagen 13.

Imagen 13

Práctica idiomática 4, foro utilizando Facebook



Documental 1: Students Break the System of Bullying in English Class

<https://www.youtube.com/watch?v=Ylsh33GrPYE&feature=share>

Descripción de la práctica

- Se envía la invitación a los participantes para que se reúnan en grupos pequeños para ver los documentales que han sido organizados en el muro de Facebook.
- Se invita a los participantes a opinar en el foro que se organiza en el que los participantes expresan sus opiniones sobre acoso escolar o bullying.
- Posibles preguntas iniciales: ¿Cuál es la situación del acoso en tu localidad? ¿Conoces a alguna persona que haya sido víctima de acoso escolar?

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 semanas para toda la práctica que incluyen un foro en línea y un foro presencial donde se aborda el tema acoso escolar en la localidad.

Tiempo total estimado para la sesión: 20 minutos es el tiempo necesario para revisar la información. Además, 35 minutos para que los participantes expresen sus opiniones sobre el tema. Los participantes pueden agregar nuevas opiniones durante las semanas de la práctica.

El papel del facilitador/a: Motivar la reflexión en idioma inglés respecto a la problemática socioeducativa. En la tabla 15 se describen las actividades.

Tabla 19
Práctica idiomática 4 usando Facebook

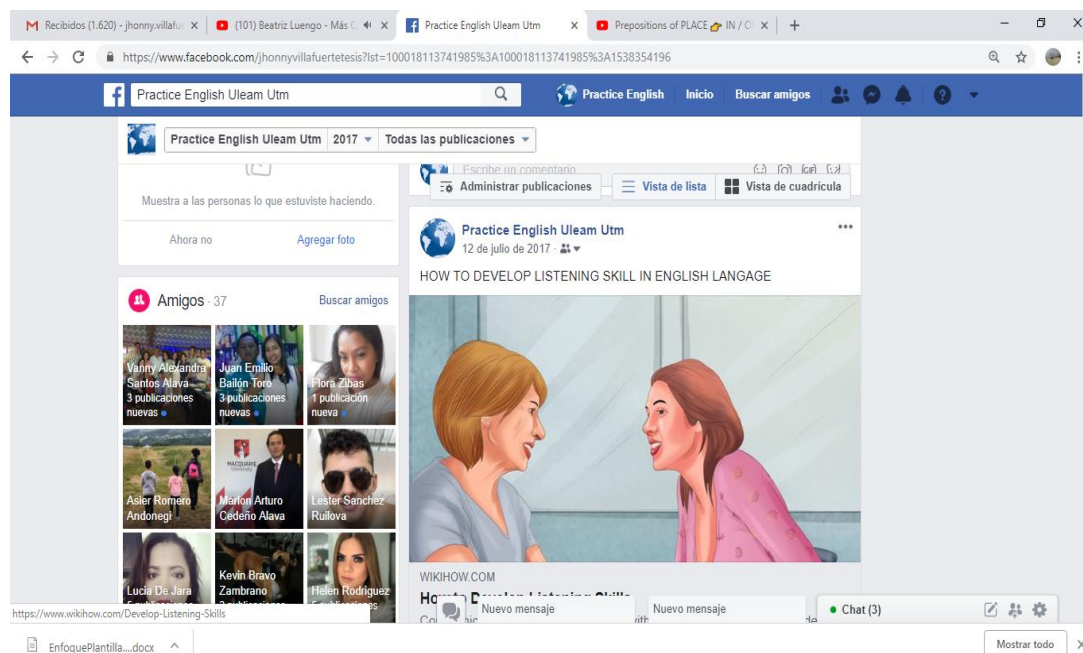
Unidad 4 - Tema: Foro sobre Bullying / Acoso en centros escolares			Código FB-4
El papel del facilitador/a: Motivar a los potenciales participantes a la reflexión respecto a la problemática socioeducativa y expresar sus reacciones haciendo uso del idioma inglés. Invitar a los participantes a tomar parte de la práctica. Hacer preguntas grupales e individuales usando Messenger para activar el foro en línea.			Tiempo total de la práctica: 4 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes son capaces de leer textos y comprender grabaciones de discursos formales en inglés. Expresan de forma escrita y oral usando nivel B1–B2.	Comprensión auditiva. Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión oral.	-Se envía la invitación a los participantes para que se reúnan en grupos pequeños para ver los documentales que han sido organizados en el muro de Facebook. -Se invita a los participantes a opinar en el foro que se organiza en el que los participantes expresan sus opiniones sobre bullying. -Posibles preguntas iniciales: ¿Cuál es la situación del Bullying en tu localidad? ¿Has sido alguna vez víctima del bullying?	Tiempo de la sesión individual: 20 minutos de observación del documental. 35 minutos para participar en los foros.
<p>Metodologías: AICLE/CLIL= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.</p> <p>Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlante y acceso a Facebook.</p> <p>Video musical 1: Bars and Melody - Hopeful https://www.youtube.com/watch?v=wT3RhIJZu4kyfeature=share</p> <p>Documental 1: Students Break the System of Bullying in English Class https://www.youtube.com/watch?v=Ylsh33GrPYEfeature=share</p> <p>Documental 2: Corto anti bullying. https://www.youtube.com/watch?v=9qd0ZzWb4Uwyfeature=share</p>			
<p>Recomendaciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar videos que tengan la función de capture en el idioma meta. • Seleccionar videos que logren impactar a los potenciales participantes para que se animen a publicar sus opiniones en inglés respecto a Bullying. 			

Fuente: elaboración propia / 2016.

Unidad 5: Evaluación de las competencias comunicacionales**Tema:** Revisión de la gramática en inglés / Grammar review**Logros del aprendizaje:** Al final de la práctica, los participantes reconocen y aplican reglas gramaticales del idioma inglés según los niveles B1 y B2 del MCER.**Competencia idiomática para fortalecer:** Comprensión auditiva y lectora; y expresión escrita en inglés en los niveles B1 y B2 del MCER.**Metodologías:** AICLE/CLIL= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.**Recursos:** Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a la plataforma Facebook. Se hace uso de varias aplicaciones y foros en Internet especializados en la revisión gramatical en idioma inglés. Ver Imagen 14.**Actividad:** How to Develop Listening Skills / Cómo desarrollar la comprensión auditivaSitio: <https://www.wikihow.com/Develop-Listening-Skills>

Imagen 14

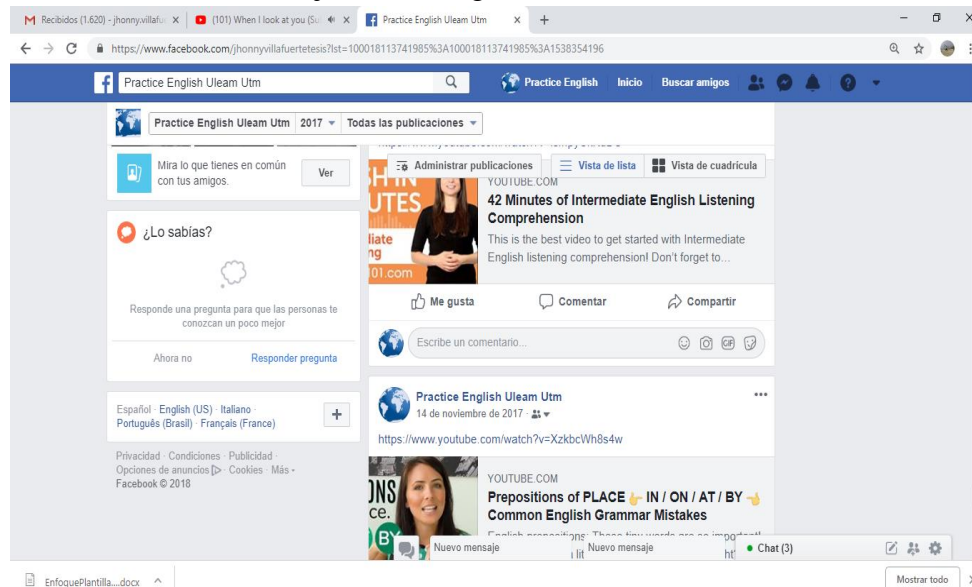
Práctica idiomática 5 utilizando Facebook



Breve descripción de los recursos didácticos: Las aplicaciones y sitios seleccionados del Internet se especializan en la revisión de la gramática inglesa. Se destacan actividades dirigidas a mejorar la pronunciación. Ver imágenes 15 y 16.

Imagen 15

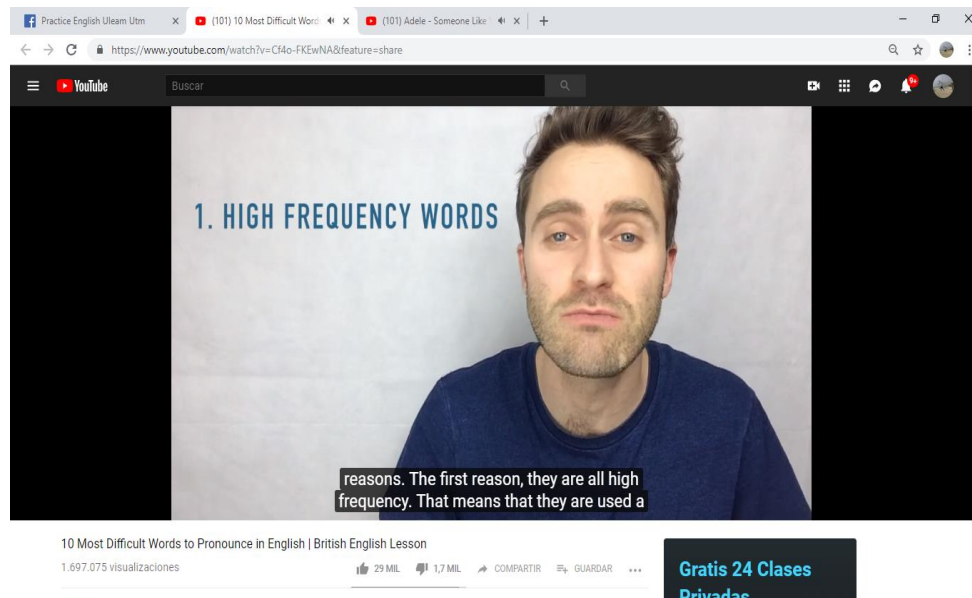
Práctica idiomática 5. Ejercicios de gramática



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=XzkbcWh8s4w>

Imagen 16

Práctica idiomática 5. Pronunciación



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=XzkbcWh8s4w>

Descripción de la práctica

Se envía la invitación a los participantes para que ellos ejecuten autónomamente los ejercicios de manera personal o grupalmente.

Tiempo estimado de la práctica: 30 minutos de práctica de comprensión auditiva en inglés. El participante debe completar de forma autónoma al menos 4 prácticas.

Actividad 1: 10 Most Difficult Words to Pronounce in English | British English Lesson.

Sitio: <https://www.youtube.com/watch?v=Cf4o-FKEwNAyfeature=share>

Actividad 2: Prepositions of PLACE ➦ IN / ON / AT / BY ➦ Common English Grammar Mistakes.

Tiempo total estimado para esta práctica: Entre 4 y 8 semanas para realizar todas las prácticas del plan. En la tabla 16 se describen las actividades.

El papel del facilitador/a: Motivar a los aprendientes a realizar las revisiones gramaticales diariamente. Aplicar las pruebas PET, KET o FCE de Cambridge 2016.

Recomendaciones didácticas: Sugerir a los estudiantes dedicar tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés.

Tabla 20

Práctica idiomática 5 usando Facebook

Unida 5 - Tema: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review			Código FB-5
El papel del facilitador/a: Motivar a los aprendientes a realizar las revisiones gramaticales diariamente.			Tiempo total 4 y 8 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Estudiantes reconocen y aplican reglas gramaticales del nivel B1 y B2	Expresión escrita. Uso del idioma.	- Se envía la invitación a los participantes para que ellos ejecuten autónomamente la revisión de la gramática en idioma inglés. - Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente.	Tiempo de capa práctica: 30 minutos. 4 participaciones
<p>Metodologías: AICLE/CLIL= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.</p> <p>Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlante y Facebook.</p> <p>Sitio 1: <u>How to Develop Listening Skills</u> https://www.wikihow.com/Develop-Listening-Skills</p> <p>Sitio 2: 42 Minutes of Intermediate English Listening Comprehension https://www.youtube.com/watch?v=isMpyCkKuDU</p> <p>Sitio 3: 10 Most Difficult Words to Pronounce in English British English Lesson. https://www.youtube.com/watch?v=Cf4o-FKEwNAyfeature=share</p>			
Recomendaciones didácticas: Sugerir a los estudiantes dedicar tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés.			

Fuente: Elaboración propia / 2016.

4.2.1.3. Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas mediante la red social Facebook

En la tabla 17 se expone el cronograma y las actividades ejecutadas durante la intervención educativa, haciendo uso de la red social Facebook para fortalecer las competencias comunicativas en inglés.

Tabla 21
Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas mediante la red social Facebook

Unidades y Tiempos	Logros del aprendizaje	Descripción de la actividad	Indicador de actividad	Ruta para seguir
Unidad 0. 3 semanas Mayo 2016	Iniciar el funcionamiento del muro.	Invitación a los participantes. Logística para poder iniciar la intervención educativa.	Inicio de la actividad. Existe baja participación	No se vieron resultados de cooperación en el muro. Hubo mucho silencio de parte de los participantes.
Unidad 1. 3 semanas Junio 2016	Los participantes identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones en inglés.	Tema: Canta tu canción favorita. Se invitó a que los participantes expresasen las razones de por qué les gusta las canciones y cantantes o bandas musicales.	Buena participación	Participación espontánea marcando inicialmente ME GUSTA
Unidad 2. 4 semanas Julio 2016	Los participantes logran comprender de forma auditiva una entrevista en inglés con nivel de complejidad intermedio.	Tema: Entrevista a un personaje famoso. Se observan videos sobre entrevistas a cantantes y actores de cine.	Activa participación	Podían publicar los videoclips de sus canciones.
Unidad 3. 3 semanas. Agosto 2016	Al final de la práctica, los participantes son capaces de identificar expresiones motivacionales desde la lectura y escucha de grabaciones que	Tema: ¿Qué hacen las personas famosas? Los participantes opinan sobre las actividades que realizan otros para tener éxito.	Activa participación	Los participantes siguieron subiendo películas durante el tiempo restante de la intervención

	hacen uso del registro de la vida cotidiana en inglés.	¿Es necesario hablar inglés para tener éxito?		
Unidad 4. 4 semanas. Sep. 2016	Al final de la práctica, los participantes son capaces de leer textos y comprender grabaciones de discursos formales en inglés. Expresan de forma escrita y oral opiniones usando un nivel de complejidad intermedio y avanzado.	Tema: Bullying / Acoso escolar	Baja Participación	Se mantuvo la participación de los miembros de la comunidad
Unidad 5. 4 a 8 semanas Oct., y Nov. 2016.	Al final de la práctica, los participantes reconocen y aplican reglas gramaticales del idioma inglés según los niveles B1 y B2 del MCER.	Tema: Revisión de la gramática en inglés. Esta sección anima a los participantes a completar las prácticas que consisten en revisar los videos con explicaciones gramaticales, post con ejercicios de comprensión auditiva, etc.	Instrumento utilizado: Pruebas estandarizadas de Cambridge Press.	En el muro no se compartieron evidencias de las prácticas realizadas de gramática.

Fuente: Elaboración propia, Dic. / 2016.

4.2.2. Prácticas de inglés usando la red social WhatsApp

Brian Acton y Jan Koum presentaron “WhatsApp” en el año 2008 como una aplicación de imágenes. Según Villafuerte y Romero (2017, p. 147) “WhatsApp mostró sus potencialidades como una red social después de cuatro años a su lanzamiento, cuando permitió a los usuarios intercambiar imágenes como parte del proceso de comunicación instantánea”. Sin embargo, a partir del año 2016, los usuarios pueden hacer video llamadas en un teléfono inteligente y otros dispositivos móviles usando WhatsApp.

En el año 2013, WhatsApp tuvo más de 400 millones de usuarios a nivel mundial y es una de las redes sociales de mayor aceptación en Ecuador (Sarmiento, 2017).

Tabla 22

Plan de prácticas idiomáticas factibles de ser ejecutadas con la red social WhatsApp

Destreza de comunicación	Potencialidad de la red social WhatsApp	Prácticas / productos a obtener
Escritura	Potencia la escritura informal en uso del idioma extranjero. Se presta para realizar foros sincrónicos.	Producto: escribir textos sobre calentamiento global.
Hablar	Permite el intercambio de mensajes de audio cortos que pueden ser grabados y distribuidos por medio de la misma red social	Envío de instrucciones para la ejecución de las sesiones de trabajo.
Oír	Facilita en intercambio de post y otros recursos auditivos. Facilita enlaces de aplicaciones especializadas recursos auditivos	Prácticas auditivas de canciones y poesía. Videoconferencias en inglés sobre calentamiento global.
Leer	Lectura de Post, mensajes cortos. Los foros pueden ser desarrollados de manera dinámica.	Lectura de textos de diverso nivel de complejidad respecto al tema Calentamiento global.

Fuente: Construcción propia (Abr./2017)

4.2.2.1. Planificación de las prácticas idiomáticas usando WhatsApp

La presente práctica del inglés que hace uso de la red social WhatsApp, inicia con la práctica de comprensión auditiva (música) con el objetivo de motivar la participación de los estudiantes. Posteriormente, se estimula las destrezas lectura y escritura literaria en inglés para al final alcanzar niveles de escritura académica por medio de la aplicación Google.doc.

Son cinco unidades que tiene una duración entre 3 a 4 semanas a excepción de la unidad de evaluación que demanda de trabajo autónomo por un periodo comprendido entre 4 a 8 semanas. Cada unidad consta de 3 sesiones, y para su ejecución se requieren conexión a Internet por aproximadamente 20-30 minutos cada

una. Las actividades de producción escrita se realizan de manera individual sin requerir conexión a Internet sino al final del proceso en el que se comparten los productos.

El total de tiempo requerido para ejecutar la intervención es de un semestre universitario.

Los temas propuestos fueron seleccionados a partir de los intereses de aprendizajes de los participantes quienes expusieron libremente durante la sesión informativa ejecutada al inicio del proceso. Además, se han considerado las potencialidades de comunicación sincrónica que permite WhatsApp por medio de los teléfonos inteligentes.

- Tema 1: Tu si puedes
- Tema 2: Música y poesía en inglés
- Tema 3: Foro sobre el calentamiento global
- Tema 4: El humor inglés con Mr. Bean
- Tema 5: Revisión de la gramática en inglés

La intervención educativa se ejecuta siguiendo método AICLE/CLIL por medio de las siguientes siguiente secuencia:

- Etapas 1: Motivación y organización de prácticas en inglés
- Etapas 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera
- Etapas 3: Prácticas de producción de la lengua extranjera
- Etapas 4: Evaluación de las competencias comunicacionales

Tabla 23
Planificación de las prácticas del inglés por medio de la red social WhatsApp

Unidad. Etapa, Objetivo.	Nive 1 MC ER	Tema, Roles de los participantes y facilitador, Metodología	Duración de la práctica	Recursos necesarios
Unidad 1. Etapa 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera. Objetivo: Motivar la participación de los participantes del alumnado por medio de videos de desarrollo personal	A2	Tema de la sesión: Tu si puedes. Rol del facilitador: lograr que los participantes intercambien opiniones sobre desarrollo personal. Rol del estudiante: Intercambiar opiniones sobre el video. Responder al cuestionamiento que se hacen durante la práctica sobre las tendencias de música en inglés. Metodología: AICLE/CLIL	2 - 3 semanas	Internet y teléfonos inteligentes Video motivacional

Unidad 2. Etapa 2. Prácticas de recepción de la lengua extranjera Objetivo: Motivar a los estudiantes a escribir poesías o historias en inglés.	B1, B2	Tema: Música y poesía en inglés Rol del facilitador: Motivar a los participantes a componer canciones o poemas en inglés. Rol del estudiante: Componer canciones o poemas en inglés. Metodología: AICLE/CLIL	3 - 4 semanas	Internet y teléfonos inteligentes Video musical y poemas en inglés
Unidad 3. Etapa 3. Prácticas de producción de la lengua extranjera Objetivo: Exponer a los participantes a un lenguaje académico en inglés	B1- B2	Tema: Foro sobre el calentamiento global Rol del facilitador: Direccionar el trabajo de observación y moderar el foro sobre calentamiento global. Rol del estudiante: Evidenciar las buenas y malas prácticas que contribuyen al calentamiento global. Participar en los foros, Atender las videoconferencias y videos documentales sobre calentamiento global. Metodología: AICLE/CLIL	4-8 semanas.	Internet y teléfonos inteligentes Video documental sobre calentamiento global. Video conferencia sobre calentamiento global.
Unidad 4. Etapa 3. Prácticas de producción de la lengua extranjera Objetivo: Lograr que los participantes intercambien opiniones en grabaciones y texto sobre temas no académicos	B1- B2	Tema: El humor inglés con Mr. Bean. Rol del facilitador: Promover el intercambio de opiniones en inglés sobre el tema tratado. Rol del estudiante: Participar en el intercambio de opiniones usando el inglés Metodología: AICLE/CLIL	3-4 semanas.	Internet y dispositivos. Videos varios sobre el humor británico
Unidad 5. Etapa 4. Evaluación de las competencias comunicacionales Objetivo: Evaluar el avance de las destrezas de comunicación en inglés de los participantes.	B1- B2	Tema: Revisión de la gramática en inglés. Rol del facilitador: Animar a los participantes a completar las pruebas de medición de destrezas de comunicación en inglés. Rol del estudiante: Cumplir con las actividades de aprendizaje autónomo. Revisar los videos con explicaciones gramaticales.	4-8 semanas	Internet y dispositivos para ejecutar las pruebas de monitoreo: Parlantes Instrumentos pruebas Cambridge Press. PET.

Fuente: Elaboración propia (Abr. / 2017).

4.2.2.2. Índice de las prácticas idiomáticas usando la red social WhatsApp

Código: WA-0

**Índice
WhatsApp**

Prácticas idiomáticas del inglés -

Unidad 1: Motivación y organización de las prácticas en inglés

Tema: Tu si puedes. Yes, you can.....WA-1

Unidad 2: Prácticas de recepción lingüística en inglés.

Tema: Música y poesía en inglés WA-2

Unidad 3: Prácticas de producción lingüística en inglés

Tema: Foro sobre el calentamiento global.....WA-3

Unidad 4: Prácticas de producción de la lengua extranjeraWA-4

Tema: El humor inglés con Mr. Bean.

Unidad 5: Evaluación de las competencias comunicacionales

Tema: Revisión de la gramática en inglésWA-5

Unidad 1: Motivación para iniciar las prácticas en inglés usando RRSS WhatsApp

Tema: Yes, you can / Si tu puedes.

Logro del aprendizaje: Los participantes identifican auditivamente mensajes motivacionales en inglés realizados con un nivel de complejidad medio.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva y comprensión lectora del idioma inglés a nivel A2 del MCER.

Metodología: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras AICLE/CLIL.

Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp.
Se hace uso de un video motivacional que cuenta con subtítulos y está disponible en YouTube. Ver imagen 17.

Imagen 17

Práctica idiomática 1 utilizando WhatsApp



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=5diEq1gTE4Yyt=3s>

Breve descripción del video: Se trata de un video que tiene la misión de motivar a los participantes a trabajar por lograr nuevas metas en la vida. La expectativa es que este recurso motive a los aprendientes a iniciar el proceso de prácticas.

Descripción de la práctica

- Al inicio del proceso, se invita a los participantes a confirmar su presencia en el grupo de WhatsApp.
- Se envía el enlace (Link) del video a los participantes
- Se pide a los participantes ver y escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien.
- Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. Posibles preguntas iniciales guía: ¿Qué escenas les llamó la atención? ¿Cuál es el mensaje que el video pretende transmitir?

Tiempo total estimado para esta práctica: 2 semanas para toda la práctica

Tiempo total estimado para la sesión: 30 minutos, incluye 2 intervenciones como mínimo.

El papel del facilitador/a: Motivar al estudiante para que inicie las prácticas. Ver tabla 18.

Recomendaciones:

- Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas con la red social WhatsApp.
- Seleccionar videos motivacionales dirigidos para personas en edad universitaria y que tengan la función de subtítulo (capture) en el idioma inglés.

Tabla 24 Práctica idiomática 1 usando WhatsApp			Código WA-1
Unidad 1 - Tema: Yes, you can / Si, tu puedes			
El papel del facilitador/a: Motivar al estudiante para que inicie las prácticas en la red social WhatsApp.			Tiempo total de la práctica: 2 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes identifican auditivamente mensajes motivacionales en inglés realizados con un nivel de complejidad medio.	Comprensión auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Al inicio del proceso, se invita a los participantes a confirmar su presencia en el grupo de WhatsApp. -Se envía el enlace (Link) del video a los participantes -Se pide a los participantes ver y escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien. -Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. -Posibles preguntas iniciales guía: ¿Qué escenas les llamó la atención? ¿Cuál es el mensaje que el video pretende transmitir? 	Tiempo de participación individual: 30 minutos.
<p>Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp.</p> <p>Se hace uso de un video motivacional que cuenta con subtítulos y disponible en YouTube Video: Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=5diEq1gTE4Yyt=3s</p>			
<p>Recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas con la red social WhatsApp. • Seleccionar videos motivacionales dirigidos para personas en edad universitaria y que tengan la función de subtulado (capture) en el idioma inglés. 			

Fuente: elaboración propia / 2017.

Unidad 2: Prácticas de recepción lingüística en inglés.

Tema: Música y poesía en inglés.

Logro del aprendizaje: Los participantes identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones y poemas en inglés.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.

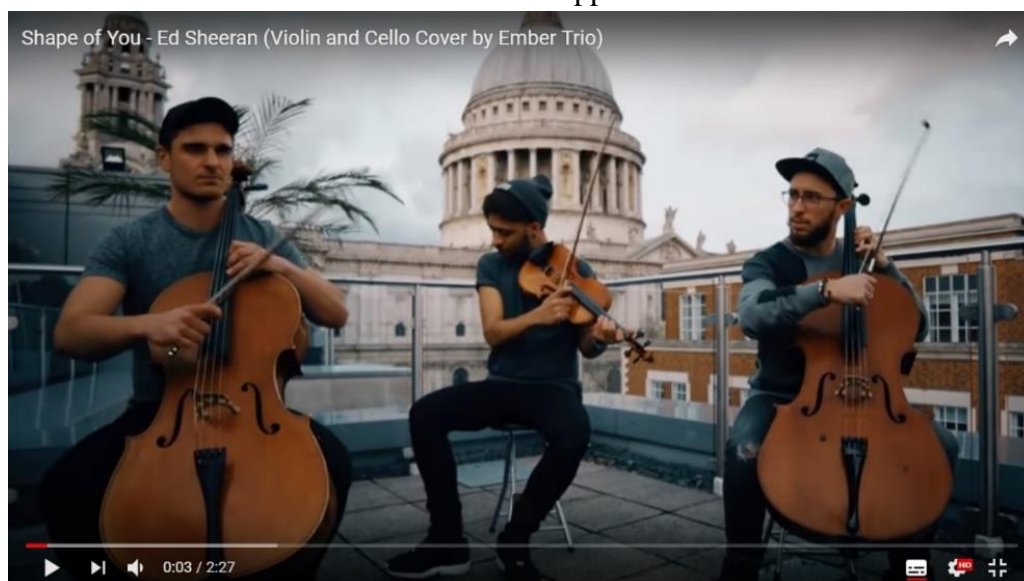
Metodología: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras AICLE/CLIL.

Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp. Se hace uso de varios videos y poesía musicales disponibles en Internet.

Descripción del video musical: Un video musical tipo karaoke. En este caso se seleccionó la canción: Shape of you de Ed Sheeran, interpretación musical por Ember Trio (orquesta de cuerdas). Ver imagen 18.

Imagen 18

Práctica idiomática 2. Melodías del WhatsApp



Video musical: <https://www.youtube.com/watch?v=Bgaw4TFKKj4>

Descripción de la poesía musical: El poema se llama “You are the reason”. Este es interpretado musicalmente por Calum Scott. Ver imagen 19.

Imagen 19

Práctica idiomática 2. Interpretación poética



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=JcC5VGOx8I8>

El papel del facilitador:

Propiciar en los participantes la producción oral y escrita en idioma inglés solicitando comentarios respecto al video y poesía musical. Ver tabla 19 donde se presenta la planificación de la actividad.

Actividades sugeridas para propiciar la producción del lenguaje:

- Invitar a los participantes a escuchar canciones y poesías en inglés.
- Identificar frases de los poemas y canciones que llaman la atención.
- Opinar de manera escrita sobre las canciones y poesías.

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 semanas

Tiempo requerido para cada participación: 30 minutos por cada participante.

Recomendaciones:

- Seleccionar videos que tengan la función de capture en el idioma meta.
- Seleccionar videos musicales de canciones reconocidas por los participantes.
- Estimular con una importante carga afectiva para captar la atención de los participantes.

Tabla 25 Práctica idiomática 2 usando WhatsApp			Código WA-2
Unidad 2 - Tema: Música y poesía en inglés			
El papel del facilitador/a: Propiciar en los participantes la producción oral y escrita en idioma inglés solicitando comentarios respecto al video y poesía musical.			Tiempo total de la práctica: 4 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones y poemas en inglés.	Comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.	- Invitar a los participantes a escuchar canciones y poesías en inglés. -Identificar frases de los poemas y canciones que llaman la atención. -Opinar de manera escrita sobre las canciones y poesías.	Tiempo de participación individual: 30 minutos.
Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp. Video musical: https://www.youtube.com/watch?v=Bgaw4TFKKj4 Video poesía: https://www.youtube.com/watch?v=JcC5VGOx8I8			
Recomendaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar videos que tengan la función de capture en el idioma meta. • Seleccionar videos musicales de canciones reconocidas por los participantes. • Estimular con una importante carga afectiva para captar la atención de los participantes. 			

Fuente: elaboración propia / 2017.

Unidad 3: Prácticas de producción de la lengua extranjera

Tema: Video conferencia sobre el calentamiento global - Global Warming

Logro del aprendizaje: Los participantes comprenden de manera auditiva y mediante lectura de subtítulos en inglés, los discursos sobre calentamiento global.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva y lectora del idioma inglés a nivel B1 y B2 del MCER.

Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp. Se hace uso de conferencias TED sobre el calentamiento global disponibles en Internet.

Actividad: TED Talk -The reality of climate change. Ver imagen 20.

Imagen 20

Práctica idiomática 3. Video conferencia utilizando WhatsApp



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=SBjtO-0tbKU>

Breve descripción de la videoconferencia: Se trata de un recurso de TED Talk que se realizó en Dublín, titulada -The reality of climate change-, en la que el experto David Puttnam aborda la temática calentamiento global desde el enfoque científico. La expectativa es que este recurso motive a los aprendientes a iniciar el proceso de

práctica de comprensión auditiva. Se presenta el discurso de Leonardo Di Caprio ofrecido en la sede de las Naciones Unidas para discutir sobre el cambio climático (Imagen 21). Todos los recursos cuentan con subtítulos disponible en YouTube.

Imagen 21

Práctica idiomática 3. Discurso



Discurso de Leonardo Di Caprio en la Asamblea de las Naciones Unidas

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=QeSCJHLDzb8>

Se hace uso de varios documentales de National Geographic que se enfocan en el cambio climático (Imagen 22).

Imagen 22

Práctica idiomática 3. Documental global warming



Documental 3: The World In 2050 [The Real Future Of Earth]

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=XeEYaX82jSE>

Descripción de la práctica

- Se invita a los participantes a realizar un recorrido por el campus universitario y hacer fotografías que evidencien buenas y malas prácticas ambientales en la universidad.
- Posibles preguntas iniciales podrían ser: ¿Qué situaciones ambientales te llamaron la atención en la universidad? ¿Qué escenas del documental te llamó la atención? ¿Qué estás haciendo para reducir el calentamiento global?

Tiempo total estimado para esta práctica: 8 semanas para toda la práctica

Tiempo total estimado para la sesión: participación individual: 35 minutos.

Recomendación:

Seleccionar videos motivacionales dirigidos para personas en edad universitaria y que tengan la función de subtulado en el idioma inglés. Ver tabla 26.

Tabla 26 Práctica idiomática 3 usando WhatsApp			Código WA3
Unidad 3 - Tema: Video conferencia calentamiento global - Global Warming			
El papel del facilitador/a: Propiciar la producción escrita en el idioma inglés de los participantes.			Tiempo total de la práctica: 8 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes comprenden de manera auditiva y mediante lectura de subtítulos en inglés los discursos.	Comprensión auditiva y lectora del idioma inglés a nivel B1 y B2 del MCER.	-Se envía el enlace (Link) del video a los participantes. -Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. Posibles preguntas iniciales guía: ¿Qué escenas les llamó la atención? ¿Cuál es el mensaje que el video pretende transmitir?	Tiempo de participación individual: 35 minutos. Tiempo de participación grupal: 120 minutos.
<p>Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp.</p> <p>Video conferencia 1: https://www.youtube.com/watch?v=SBjtO-0tbKU</p> <p>Discurso: https://www.youtube.com/watch?v=qkZ13cVUbJs</p> <p>Documental 1: Antes de que sea tarde Video: https://www.youtube.com/watch?v=QeSCJHLDzb8</p> <p>Documental 2: Global Warming 101. Calentamiento global 101 Video: https://www.youtube.com/watch?v=T-sy6rPJBj4yt=8sc</p> <p>Documental 3: The World in 2050 / El mundo en 2050 Video: https://www.youtube.com/watch?v=XeEYaX82jSE</p>			
<p>Recomendaciones: Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas con la red social WhatsApp.</p>			

Fuente: elaboración propia / 2017.

Unidad 4: Prácticas de producción de la lengua extranjera

Tema: El humor inglés con Mr. Bean.

Logro del aprendizaje: Al final de la práctica los participantes logran describir con alta exactitud de manera escrita en inglés, los gestos y situaciones que aparecen en el video.

Competencia idiomática para fortalecer: Expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.

Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).

Recursos: Dispositivo y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de un video cómico disponible en YouTube. Ver imagen 23.

Imagen 23

Práctica idiomática 4. El humor británico



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=CwzjlmBLfrQ>

Descripción del video de humor: El video fue realizado en el marco de los juegos olímpicos de Londres del año 2012. Mr. Bean representa diversas situaciones de la cotidianidad, pero inspirado en la historia de las olimpiadas.

El papel del facilitador: Propiciar la producción escrita en inglés de los participantes.

Actividades sugeridas para propiciar la producción del lenguaje:

- Invitar a los participantes a describir las escenas del video.
- Invitar a los participantes a opinar de forma escrita respecto al video de humor.

Tiempo total estimado para esta práctica: 2 semanas. Ver tabla 21.

Tiempo requerido para cada participación: 35 minutos por cada participante.

Recomendaciones:

- Seleccionar videos cómicos en los que aparezcan personajes mundialmente reconocidos tal es el caso de Mr. Bean.
- Estimular con una importante carga afectiva para captar la atención de los participantes.

Tabla 27 Práctica idiomática 4 usando WhatsApp			Código WA4
Unidad 4 - Tema: El humor inglés con Mr. Bean.			
El papel del facilitador/a: Propiciar la producción escrita en el idioma inglés de los participantes.			Tiempo total de la práctica: 2 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes describen de forma escrita en inglés los gestos y situaciones descritas en el video.	Expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.	- Invitar a los participantes a describir las escenas del video. -Invitar a los participantes a opinar de forma escrita respecto al video cómico.	Tiempo de participación individual: 35 minutos.
Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp.			
Video: https://www.youtube.com/watch?v=CwzjlmBLfrQ			
Recomendaciones:			
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar videos cómicos en los que aparezcan personajes mundialmente reconocidos como es el caso de Mr. Bean. • Estimular con una importante carga afectiva para captar la atención de los participantes. 			

Fuente: elaboración propia / 2017.

Unidad 5: Evaluación de las competencias comunicacionales.

Tema: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review

Logros del aprendizaje: Los participantes reconocen y aplican reglas gramaticales del idioma inglés según los niveles B1 y B2 del MCER.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva y lectora; y expresión escrita en inglés en los niveles B1 y B2 del MCER.

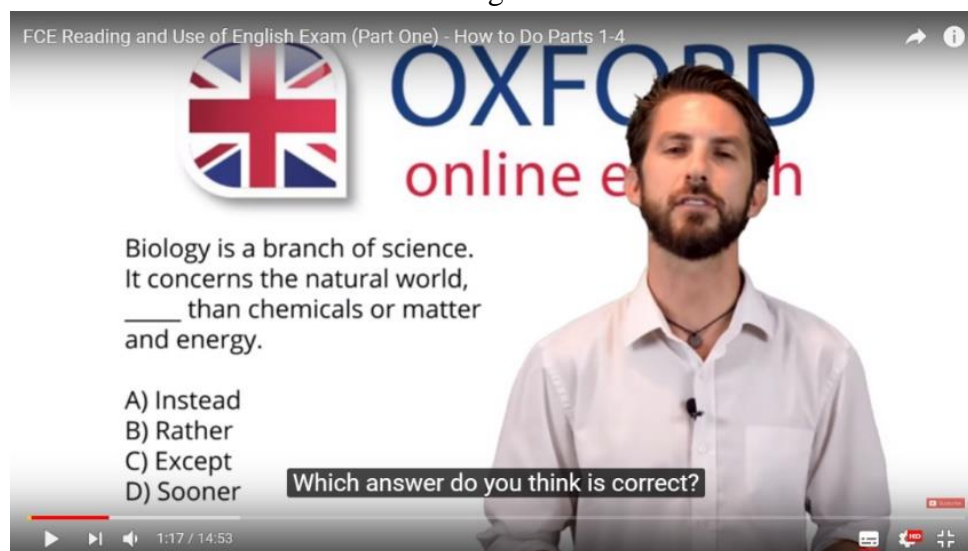
Metodologías: (AICLE/CLIL) Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp para acceder a recursos que hacen revisión de la gramática del inglés (Imagen 24).

Actividad: Incremento del vocabulario en inglés.

Imagen 24

Práctica idiomática 5. Revisión de la gramática



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=MJy50zPRazk>

Breve descripción de los recursos didácticos: Las aplicaciones y sitios seleccionados del Internet se especializan en la revisión de la gramática inglesa. Se destacan actividades dirigidas a mejorar el uso del idioma (Imagen 23).

Imagen 23

Práctica idiomática 5. Preparación para el examen EFC



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=n4NVPg2kHv4>

Descripción de la práctica

- Se envía la invitación a los participantes para que ellos ejecuten de forma autónoma la revisión de la gramática en idioma inglés.
- Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente como preparación para rendir los exámenes estandarizados en versión impresa.

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 a 8 semanas según el participante.

Tiempo total estimado para sesión: 120 horas de práctica autónoma. 2-3 horas diarias

El papel del facilitador/a: Motivar a los aprendientes a realizar las revisiones gramaticales diariamente. Ver tabla 19 donde se presenta la planificación de la sesión.

Aplicación de los instrumentos de medición; pruebas PET, KET o FCE de Cambridge.

Recomendaciones didácticas:

- Sugerir a los estudiantes dedicar un tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés.
- Se recomienda al aprendiente destinar al menos 2 horas diarias para la práctica de la gramática.

Tabla 28
Práctica idiomática 5 usando WhatsApp

			Código WA-5
Unidad 5 - Tema: Revisión de la gramática en inglés			
<p>El papel del facilitador/a: Motivar a los aprendientes a realizar las revisiones gramaticales diariamente. Aplicación de los instrumentos de medición; pruebas PET, KET o FCE de Cambridge.</p>			<p>Tiempo total de la práctica: entre 4 y 8 semanas</p>
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
<p>Los estudiantes reconocen y aplican reglas gramaticales del nivel B1 y B2 del MCER.</p>	<p>Expresión escrita. Uso del idioma.</p>	<p>- Se envía la invitación a los participantes para que ellos ejecuten autónomamente la revisión de la gramática en idioma inglés. - Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente.</p>	<p>Tiempo de la sesión individual: 2 a 3 horas diariamente.</p>
<p>Metodologías: AICLE/CLIL= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.</p>			
<p>Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlante y acceso a Facebook.</p>			
<p>Recomendaciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir a los estudiantes dedicar tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés. • Se recomienda al aprendiente destinar al menos 2 horas diarias para la práctica de la gramática. 			

Fuente: elaboración propia / 2017.

4.2.2.3. Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con la red social WhatsApp

En la tabla 29 se expone el cronograma y las actividades ejecutadas durante la intervención educativa, que hace uso de la red social WhatsApp, para fortalecer las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes.

Tabla 29

Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas usando WhatsApp

Tiempos	Logros del aprendizaje	Descripción de la actividad	Indicador de actividad	Ruta para seguir
Unidad 1. 2 semanas 30 minutos por práctica Abril /2017 Yes, you can / Sí, tú puedes.	Los participantes identifican auditivamente mensajes motivacionales en inglés realizados con un nivel de complejidad medio.	Se invita a los participantes a confirmar su presencia en el grupo de WhatsApp. Se envía el enlace (Link) del video a los participantes Se pide a los participantes ver y escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien. Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video	Nivel de motivación para iniciar las prácticas en inglés usando RRSS WhatsApp Comprensión auditiva y comprensión lectora del idioma inglés a nivel A2 del MCER.	Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas con la red social WhatsApp. Seleccionar videos motivacionales dirigidos a personas en edad universitaria y que tengan la función de subtítulo (capture) en el idioma inglés
Unidad 2. 4 semanas Mayo/2017 Música y poesía en inglés.	Los participantes identifican auditivamente y repiten de forma escrita y oral las frases de las canciones y poemas en inglés.	Un video musical tipo karaoke. En este caso se seleccionó la canción: Shape of you de Ed Sheran, Interpretación musical por Ember Trio (orquesta de cuerdas). El poema se llama “You are the reason”. Este es interpretado musicalmente por Calum Scott.	Comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.	Seleccionar videos que tengan la función de capture en el idioma meta. Seleccionar videos musicales de canciones reconocidas por los participantes. Estimular con una importante carga afectiva para captar la atención del participante.

Unidad 3. 8 semanas. Junio y Julio / 2017. Prácticas Producción legua extranjera	Los participantes comprenden de manera auditiva y mediante lectura de subtítulos en inglés, los discursos sobre calentamiento global.	Se invita a los participantes a realizar un recorrido por el campus universitario y hacer fotografías que evidencien buenas y malas prácticas ambientales en la universidad. Los participantes opinan sobre el calentamiento global y lo encontrado en el campus universitario. Posibles preguntas: ¿Qué situaciones ambientales te llamaron la atención en la universidad? ¿Qué escenas del documental llamaron tu atención?	Comprensión auditiva y lectura del idioma inglés a nivel B1 y B2 del MCER. Se pide a los participantes ver y escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien.	Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas con la red social WhatsApp. Seleccionar videos motivacionales dirigidos para personas en edad universitaria y que tengan la función de subtítulo (capture) en el idioma inglés.
Unidad 4. 4 semanas Agosto / 2017. Tema: El humor inglés con Mr. Bean.	Al final de la práctica los participantes logran describir con alta exactitud de manera escrita en inglés, los gestos que aparecen en el video.	El video fue realizado en el marco de los juegos olímpicos de Londres del año 2012. Mr. Bean representa diversas situaciones de la cotidianidad, pero inspirado en la historia de las olimpiadas.	Expresión escrita del idioma inglés a nivel A2 y B1 del MCER.	Seleccionar videos cómicos en los que aparezcan personajes mundialmente reconocidos. Estimular con una importante carga afectiva para captar la atención de los participantes.
Unidad 5. 4-8 semanas septiembre a octubre / 2017. Tema: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review.	Al final de la práctica los participantes logran describir con alta exactitud de manera escrita en inglés, los gestos y situaciones que aparecen en el video.	Se envía la invitación a los participantes para que ellos ejecuten de forma autónoma la revisión de la gramática en idioma inglés. Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente como preparación para rendir los exámenes estandarizados en versión impresa	Comprensión auditiva y lectura; y expresión escrita en inglés en los niveles B1 y B2 del MCER.	Sugerir a los estudiantes dedicar tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés. Se recomienda al aprendiente, destinar al menos 2 horas diarias para la práctica de la gramática.

Fuente: Elaboración propia, Dic. / 2017.

4.2.3. Prácticas de inglés usando la red social YouTube

La red social YouTube fue presentado por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim en el año 2005. Esta red social permite a los usuarios crear un canal y cargar videos caseros sobre diferentes temas, que pueden ser seguidos por otros usuarios (YouTubers) alrededor del mundo (Villafuerte y Romero, 2017, p. 171).

Tabla 30

Prácticas idiomáticas factibles de ser ejecutadas con la red social YouTube

Destreza de comunicación	Potencialidad de la red social YouTube	Prácticas / productos a obtener
Escritura	La función de subtulado (capture) puede ser utilizada para apoyar la expresión de mensajes en los videos.	Libreto para la filmación del saludo navideño en idioma inglés.
Hablar	Permite la producción de videos en los que los participantes ejercitan la expresión oral. Se ofrecen lecciones para mejorar la pronunciación, entonación, uso de gramática, etc.	Producir los videos cortos. Auto evaluación de la pronunciación
Oír	La práctica con videos favorece la práctica auditiva. Esta red se especializa en el intercambio de recursos audiovisuales. Ofrece materiales propios de la cultura habla inglesa.	Producto: Identificar videos sobre celebraciones de fechas especiales de países de habla inglesa. Auto evaluación de la pronunciación
Leer	La función de subtulado (capture) puede ser utilizada para acompañar la comprensión de videos. Facilita video conferencias y documentales que promueven la lectura en inglés	Lectura de otros libretos y experiencias para la producción de videos cortos en inglés.

Fuente: Construcción propia (Abr./2017)

4.2.3.1. Planificación de las prácticas idiomáticas usando YouTube

La presente práctica hace uso de la red social YouTube. El objetivo del presente modulo dentro de la intervención educativa es potenciar la práctica de comprensión auditiva y expresión oral, a partir de las potencialidades de YouTube.

El reto principal de esta práctica es lograr que los participantes produzcan sus propios videos documentales en los que ellos hablan en inglés. Un proceso de autoevaluación se facilita para que el participante ponga en uso la competencia comunicativa.

Son cinco unidades que tiene una duración a de 3 semanas cada una, a excepción de la unidad de evaluación que demanda de trabajo autónomo por un periodo comprendido entre 4 a 8 semanas. Cada unidad consta de 2 sesiones. Se

requiere conexión a Internet por aproximadamente 15-35 minutos en cada sesión. El total de tiempo requerido para ejecutar la intervención es de un semestre universitario. Los temas propuestos fueron seleccionados a partir de los intereses de aprendizajes de los participantes quienes expusieron libremente durante la sesión informativa ejecutada al inicio del proceso. Los temas son:

Tema 1: Festividades y música en inglés

Tema 2: Saludos de Navidad en video

Tema 3: Mi lugar favorito

Tema 4: Retos, Hazañas y anécdotas

Tema 5: Evaluación de las competencias comunicacionales

La intervención educativa se ejecuta siguiendo método AICLE/CLIL por medio de las siguientes siguiente secuencia:

Etapas 1: Motivación y organización de prácticas en inglés

Etapas 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera

Etapas 3: Prácticas de producción de la lengua extranjera

Etapas 4: Evaluación de las competencias comunicacionales

Tabla 31
Planificación de las actividades

Unidad. Etapa, Objetivo.	Nive I MC ER	Tema, Roles de los participantes y facilitador, Metodología	Duración de la práctica	Recursos necesarios
Unidad 1. Etapa 2: Prácticas de recepción de la lengua extranjera. Objetivo: Crear un ambiente agradable para la participación espontánea.	A2	Tema: Festividades y música en inglés Rol del facilitador: lograr que los participantes se acerquen a la cultura de los países de habla Inglesa. Rol del estudiante: Investigar respecto a las celebraciones en los países de habla inglesa Metodología: AICLE/CLIL	2 - 3.	Internet y dispositivos con parlante Video musical
Unidad 2. Etapa 2. Prácticas de recepción de la lengua extranjera Objetivo: Lograr que los participantes usen el inglés en la producción de videos cortos.	B1, B2	Tema: Saludos de Navidad en video. Rol del facilitador: Motivar a los participantes a producir videos cortos usando el inglés Rol del estudiante: Preparar discursos los libretos para producir los videos cortos. Metodología: AICLE/CLIL	3 - 4 semanas	Dispositivos con cámara filmadora. Videos demostrativos

Unidad 3.	B1- B2	Tema: Mi lugar favorito	2-3 semanas.	Dispositivo con cámara de video
Etapa 3. Prácticas de producción de la lengua extranjera		Rol del facilitador: Motivar la autoevaluación de la expresión oral en los estudiantes		Video de Youtubers nivel internacional
Objetivo: Exponer a los participantes al reto de filmar su pronunciación en inglés y plantear rutas de mejoramiento.		Rol del estudiante: Establecer rutas para mejorar la expresión oral en inglés.		
		Rol del estudiante: Preparar una lista de actividades que harán cuando ellos sean famosos. Foro sobre el tema: ¿Es necesario hablar inglés para tener éxito profesional? Metodología: AICLE/CLIL		
Unidad 4.	B1- B2	Tema: Retos, Hazañas y anécdotas	3-4 semanas.	Internet y dispositivos.
Etapa 3. Prácticas de producción de la lengua extranjera		Rol del facilitador: Motivar a los participantes a producir videos cortos usando el inglés		Programa de edición de videos
Objetivo: Lograr que los participantes produzcan textos en inglés de nivel avanzado		Rol del estudiante: Preparar discursos los libretos para producir los videos cortos. Metodología: AICLE/CLIL		
Unidad 5.	B1- B2	Tema: Revisión de la gramática en inglés.	4-8 semanas	Instrumentos pruebas Cambridge Press. FCE.
Etapa 4. Evaluación de las competencias comunicacionales		Rol del facilitador: Animar a los participantes a completar las pruebas de medición de destrezas de comunicación en inglés.		
Objetivo: Evaluar el avance de las destrezas de comunicación en inglés de los participantes.		Rol del estudiante: Cumplir con las actividades de aprendizaje autónomo. Revisar los videos con explicaciones gramaticales, post con ejercicios de comprensión auditiva, etc.		

Fuente: Elaboración propia (Abr. / 2017).

4.2.3.2. Índice de las prácticas idiomáticas usando la red social YouTube

Código: YT-0

Índice **Prácticas idiomáticas del inglés - YouTube**

Unidad 1: Motivación y organización de las prácticas en inglés usando YouTube

Tema: Festividades y música en inglés..... YT-1

Unidad 2: Prácticas de recepción lingüística en inglés.

Tema: Saludos de Navidad en video.....YT-2

Unidad 3: Prácticas de producción lingüística en inglés

Tema: Mi lugar favorito.....YT-3

Unidad 4: Prácticas de producción lingüística en inglés

Tema: Retos, Hazañas y anécdotas.....YT-4

Unidad 5: Evaluación de las competencias comunicacionales

Tema: Producción de videos sobre temas de interés de los participantes...YT-5

Unidad 1: Motivación y organización de las prácticas en inglés

Tema: Christmas with the piano men / Navidad con los señores del piano

Logro del aprendizaje: Al final de la práctica, los participantes son capaces de describir oralmente en inglés aspectos en torno a las festividades navideñas con un nivel de complejidad medio. Como alternativa pueden describir las escenas del video.

Competencia idiomática para fortalecer: Expresión oral al nivel A2 y B1 del MCER.

Metodología: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de un video musical disponible en YouTube. Ver imagen 26.

Imagen 26

Práctica idiomática 1 usando YouTube



Título: Angels We Have Heard on High. The Piano Guys.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=n543eKIdbUI>

Breve descripción del video: El video refleja las celebraciones de la Navidad en Inglaterra. Un grupo de músicos interpreta melodías en un piano de manera poco convencional.

Descripción de la práctica

- Se envía el enlace (Link) del video a los participantes
- Se pide a los participantes ver y describir las escenas del video.

- Se invita a los participantes a opinar. Posibles preguntas de guía: ¿Cómo es la Navidad en Ecuador? ¿Cómo celebran la Navidad en tu familia?

Tiempo total estimado para esta práctica: 2 semanas

Tiempo total estimado para la sesión: 30 minutos, incluye 2 intervenciones como mínimo a lo largo de la semana.

El papel del facilitador/a: Motivar a los participantes para que inicien la producción de los videos en inglés. Se expone a los participantes a temáticas de video acorde a la fecha en la que se ejecuta la práctica. En la tabla 24 se expone la planificación de la actividad.

Recomendaciones:

- Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.

Tabla 32 Práctica idiomática 1 usando YouTube			Código WA-1
Unidad 1 - Tema: Navidad con los señores del piano			
El papel del facilitador/a: Motivar a los participantes para que inicien la producción de los videos en inglés en YouTube			Tiempo total de la práctica: 2 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes describen oralmente en inglés las festividades navideñas con un nivel de complejidad medio.	Comprensión auditiva.	-Se envía el enlace (Link) del video a los participantes -Se pide a los participantes ver y describir las escenas del video. -Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. Posibles preguntas de guía: ¿Cómo es la Navidad en Ecuador? ¿Cómo celebran la Navidad en tu familia?	Tiempo de participación individual: 30 minutos.
Metodología: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE/CLIL).			
Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se usa un video musical disponible en YouTube.			
Título: Angels We Have Heard on High (Christmas w/ 32 fingers and 8 thumbs) - The Piano Guys.			
Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=n543eKIdbUI			
Recomendaciones:			
<ul style="list-style-type: none"> • Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas con la red social WhatsApp. • Seleccionar videos motivacionales dirigidos para personas en edad universitaria y que tengan la función de subtulado (capture) en el idioma inglés. 			

Fuente: elaboración propia / 2018.

Unidad 2: Prácticas de producción de la lengua extranjera

Tema: Saludos navideños desde Ecuador

Logro del aprendizaje: Los participantes al final de la práctica son capaces de expresar saludos navideños en inglés usando adecuadamente el vocabulario y entonación.

Competencia idiomática para fortalecer: Expresión oral al nivel B1 y B2 del MCER.

Metodología: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de 1 video musical disponible en YouTube. La imagen 27 muestra un ejemplo de video a seguir.

Imagen 27

Práctica idiomática 2 usando YouTube



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=yYNVtoEYdxc>

Descripción de la práctica

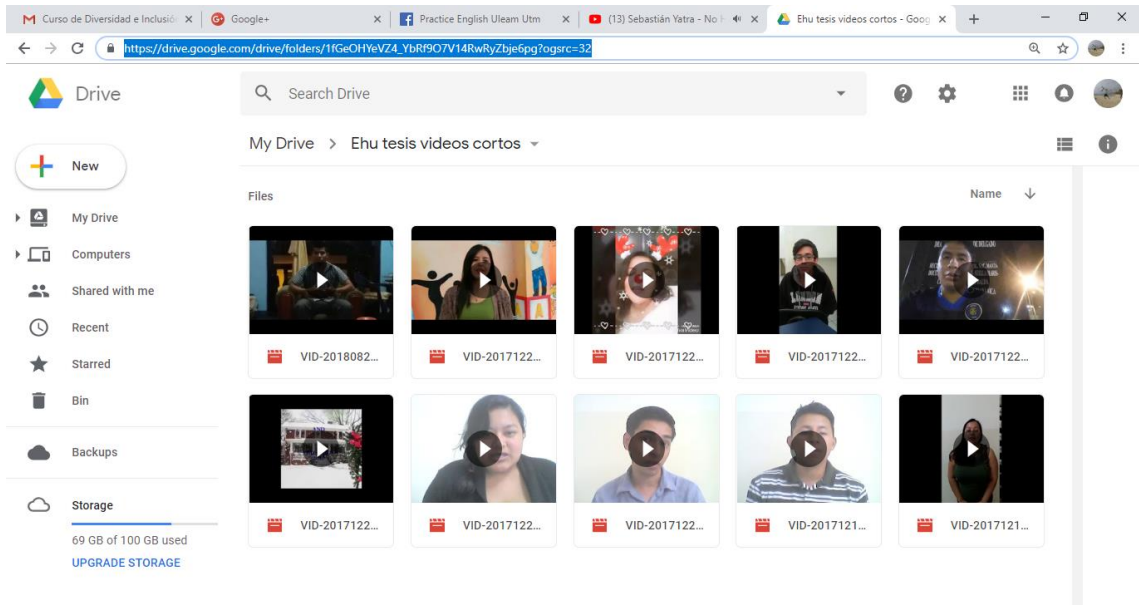
- Los participantes observan un video de un YouTuber en el que se expone una fiesta navideña de una comunidad ubicada en la región Sierra de Ecuador.
- Se pide a los participantes producir los saludos navideños en inglés desde el contexto de Ecuador.

- En las imágenes 28 y 29 se presentan imágenes de los videos elaborados por los estudiantes participantes.

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 semanas

Imagen 28

Grupo de video conteniendo saludos navideños en inglés producidos por participantes



Nota: Videos elaborados por los participantes / 2017.

Imagen 29

Escena del video conteniendo el saludo navideño producido de los participantes



Nota: Videos elaborados por los participantes / 2017

Tiempo total estimado para la sesión: 2-3 horas preparación del libreto. Duración del video producido por el estudiante: 3 a 5 min.

El papel del facilitador/a: Motivar la producción de los videos en inglés. En la tabla 25 se expone la planificación de la actividad.

Recomendaciones:

- Seleccionar videos temáticos que tengan la función de capture en el idioma meta
- Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.

Tabla 33 Práctica idiomática 2 usando YouTube			Código WA-2
Unidad 2 - Tema: Saludos navideños desde Ecuador			
El papel del facilitador/a: Motivar al estudiante para que inicie la producción de los videos en inglés.			Tiempo total de la práctica: 4 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes identifican auditivamente mensajes motivacionales en inglés realizados con un nivel de complejidad medio.	Comprensión auditiva.	- Al inicio del proceso, se invita a los participantes a confirmar su presencia en el grupo de WhatsApp. -Se envía el enlace (Link) del video a los participantes -Se pide a los participantes ver y escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien. -Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. -Posibles preguntas iniciales guía: ¿Qué escenas les llamó la atención? ¿Cuál es el mensaje que el video pretende transmitir?	Tiempo de participación individual en etapa de producción : 2h30 horas. Duración de los videos producidos : 3 a 5 minutos.
Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de 1 video musical disponible en YouTube. Título: Navidad en Ecuador Video ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=yYNVtoEYdxc			
Recomendaciones: Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación			

Fuente: elaboración propia / 2018.

Unidad 3: Prácticas de producción lingüística en inglés**Tema:** Mi lugar favorito**Logro del aprendizaje:** Al final de la práctica, los participantes son capaces de comprender auditivamente y expresar oralmente en inglés aspectos en torno a su vida personal con nivel de complejidad intermedio.**Competencia idiomática para fortalecer:** Comprensión auditiva y expresión oral al nivel B1 del MCER.**Metodología:** Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras**Recursos:** Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de videos YouTubers disponibles en Internet. Ver imagen 30.

Imagen 30

Práctica idiomática 3 usando YouTube. La producción de videos cortos

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=ptwqzsHQH7c>**Descripción de la práctica**

- Los participantes observan un video de un YouTuber en el que se exponen escenas de sus lugares favoritos en el mundo.
- Se pide a los participantes producir un video respecto a su lugar favorito. Alternativas pueden ser otros videos de retos a cumplir.

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 semanas

Tiempo total estimado para la sesión: 2-3 horas preparación del libreto. Duración del video producido por el estudiante: 5 a 7 min.

El papel del facilitador/a: Motivar la producción de los videos en inglés. En la tabla 26 se expone la planificación de esta sesión.

Recomendaciones:

- Seleccionar videos temáticos que tengan la función de capture en el idioma meta
- Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.

Tabla 34 Práctica idiomática 3 usando YouTube			Código WA-3
Unidad 3 - Tema: Mi lugar favorito			
El papel del facilitador/a: Motivar al estudiante para que inicie la producción de los videos en inglés.			Tiempo total de la práctica: 4 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes identifican auditivamente mensajes motivacionales en inglés realizados con un nivel de complejidad medio.	Comprensión auditiva y expresión oral nivel intermedio.	- Al inicio del proceso, se invita a los participantes a confirmar su presencia en el grupo de WhatsApp. -Se envía el enlace (Link) del video a los participantes -Se pide a los participantes ver y escuchar el video hasta que logren comprenderlo bien. -Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. -Se pide a los participantes producir sus propios videos.	Tiempo de participación individual en etapa de producción: 3 a 4 horas. Duración de los videos producidos : 5 a 7 minutos.
Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de 1 video musical disponible en YouTube. Título: Lugar favorito Video ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=ptwqzsHQH7c			
Recomendaciones: Seleccionar videos temáticos que tengan la función de capture en el idioma meta. Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación			

Fuente: elaboración propia / 2018.

Unidad 4: Prácticas de producción lingüística en inglés

Tema: Retos, Hazañas y anécdotas.

Logro del aprendizaje: Al final de la práctica, los participantes son capaces de comprender auditivamente y expresar oralmente en inglés aspectos en torno a su vida personal con alto nivel de exactitud.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva y expresión oral al nivel B2 del MCER.

Metodología: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de videos de YouTuberes disponibles en Internet. Ver un ejemplo en la imagen 31.

Imagen 31

Práctica idiomática 4 usando YouTube. La producción de videos cortos



Video ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=CAxO-wjOMIU>

Descripción de la práctica

- Los participantes observan un video de un Youtuber en el que se exponen escenas de alguna hazaña o anécdota.
- Se pide a los participantes producir un video respecto a su lugar favorito. Alternativas pueden ser otros videos de retos a cumplir.

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 semanas

Tiempo total estimado para la sesión: 2-3 horas preparación del libreto. Duración del video producido por el estudiante: 5 a 7 min.

El papel del facilitador/a: Motivar la producción de los videos en inglés. En la tabla 26 se expone la planificación de esta sesión.

Recomendaciones:

- Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.

Tabla 35 Práctica idiomática 4 usando YouTube			Código WA-4
Unida 4 - Tema: Retos, hazañas y anécdotas			
El papel del facilitador/a: Motivar al estudiante para que inicie la producción de los videos en inglés.			Tiempo total de la práctica: 4 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los participantes identifican auditivamente mensajes motivacionales en inglés realizados con un nivel de complejidad medio.	Comprensión auditiva y expresión oral nivel alto	- Al inicio del proceso, se invita a los participantes a confirmar su presencia en el grupo de WhatsApp. -Se envía el enlace (Link) del video a los participantes -Se pide a los participantes producir sus propios videos.	Tiempo de participación individual en etapa de producción : 3 a 4 horas. Duración de los videos producidos : 5 a 7 minutos.
Recursos: Dispositivo con cámara fotográfica y conexión inalámbrica a Internet. Se hace uso de 1 video ejemplo disponible YouTube. Título: Retos, hazañas y anécdotas. Video ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=CAxO-wjOMIU			
Recomendaciones: Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y la filmación			

Fuente: elaboración propia / 2018.

Unidad 5: Evaluación de las competencias comunicacionales.

Tema: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review

Logros del aprendizaje: Los participantes reconocen y aplican reglas gramaticales del idioma inglés según los niveles A2, B1 y B2 del MCER.

Competencia idiomática para fortalecer: Comprensión auditiva y lectora; y expresión escrita en inglés en los niveles B1 y B2 del MCER.

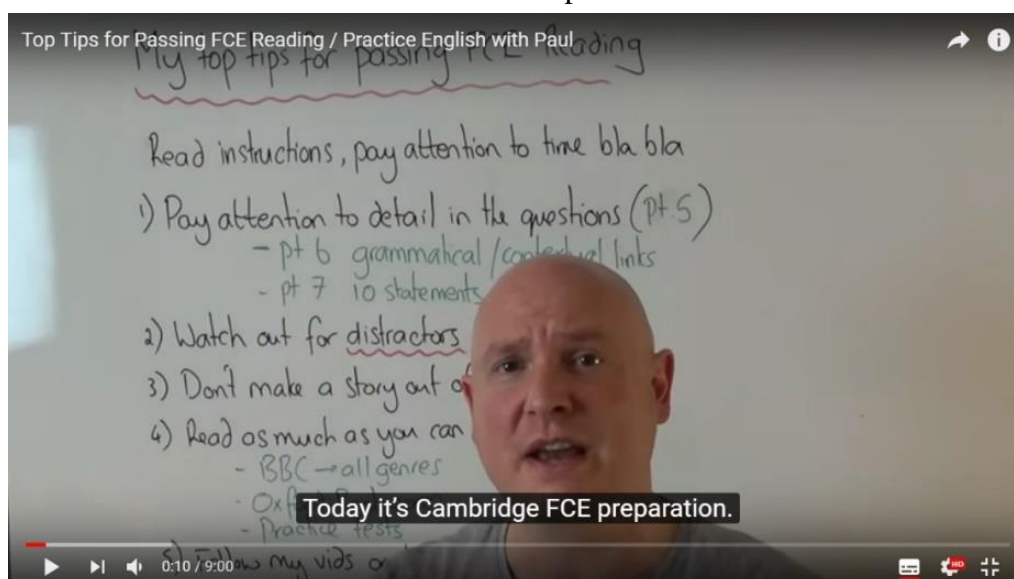
Metodologías: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Trabajo autónomo.

Recursos: Teléfono inteligente, tableta u ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlantes y acceso a red social WhatsApp respecto a temas gramaticales del idioma inglés. Ver un ejemplo en la imagen 32.

Actividad: Incremento del vocabulario en inglés.

Imagen 32

Práctica idiomática 5 usando YouTube. Preparación del examen EFC



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=CTAmyIJcd0Q>

Descripción de la práctica

Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente como preparación para rendir las pruebas Cambridge Press.

Tiempo total estimado para esta práctica: 4 a 8 semanas según el participante.

Tiempo total estimado para sesión: 120 horas de práctica autónoma. 2-3 horas diarias

El papel del facilitador/a: Motivar a los aprendientes a realizar las revisiones gramaticales diariamente. Aplicación de los instrumentos de medición; pruebas PET, KET o FCE de Cambridge. Ver la planificación de esta sesión en la tabla 36.

Recomendaciones didácticas:

Sugerir a los estudiantes dedicar tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés. Destinar al menos 2 horas diarias para la práctica de la gramática.

Tabla 36 Práctica idiomática 5 usando YouTube			Código WA-5
Unida 5 - Tema: Revisión de la gramática en inglés			
<p>El papel del facilitador/a: Motivar a los aprendientes a realizar las revisiones gramaticales diariamente. Aplicación de los instrumentos de medición; pruebas PET, KET o FCE de Cambridge.</p>			Tiempo total de la práctica: entre 4 y 8 semanas
Logro del aprendizaje	Competencia idiomática	Actividades sugeridas	
Los estudiantes reconocen y aplican reglas gramaticales del nivel B1 y B2 del MCER.	Expresión escrita. Uso del idioma.	- Se envía la invitación a los participantes para que ellos ejecuten autónomamente la revisión de la gramática en idioma inglés. - Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente.	Tiempo de la sesión individual: 2 a 3 horas diariamente.
<p>Metodologías: AICLE/CLIL= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Trabajo autónomo.</p> <p>Recursos: Ordenador con conexión inalámbrica a Internet, parlante y acceso a Facebook.</p>			
<p>Recomendaciones didácticas: Se recomienda al aprendiente destinar al menos 2 horas diarias para la práctica de la gramática.</p>			

Fuente: elaboración propia / 2018.

4.2.3.3. Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con la red social YouTube

En la tabla 37 se expone el cronograma y las actividades ejecutadas como parte de la intervención educativa mediante la red social YouTube.

Tabla 37

Reporte de las prácticas idiomáticas ejecutadas con la red social YouTube

Tiempos	Logros del aprendizaje	Descripción de la actividad	Indicador de actividad	Ruta para seguir
Unida 1. 2 semanas 30 minutos por práctica Noviembre /2017 Tema: Christmas with the piano men	Al final de la práctica, los participantes son capaces de describir oralmente en inglés aspectos en torno a las festividades navideñas con un nivel de complejidad medio.	Se envía el enlace (Link) del video a los participantes Se pide describir las escenas del video. Se invita a los participantes a opinar de forma escrita respecto al contenido del video motivacional. Posibles preguntas de guía: ¿Cómo se celebra la Navidad en Ecuador?	Expresión oral al nivel A2 y B1 del MCER.	Motivar a los participantes para que inicien la producción de los videos en inglés. Se expone a los participantes a temáticas de video acorde a la fecha en la que se ejecuta la práctica.
Unidad 2. 4 semanas Diciembre /2017 Tema: Saludos navideños desde Ecuador	Los participantes al final de la práctica son capaces de expresar saludos navideños en inglés usando adecuadamente el vocabulario y entonación.	Los participantes observan un video de un YouTuber en el que se expone una fiesta navideña de una comunidad ubicada en la región Sierra de Ecuador. Se pide a los participantes producir los saludos navideños en inglés desde el contexto de Ecuador.	Expresión oral al nivel A2 y B1 del MCER.	Seleccionar videos temáticos que tengan la función de capture en el idioma meta. Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.
Unidad 3. 8 semanas. enero y febrero /	Al final de la práctica, los participantes son capaces de	Los participantes observan y escuchan las expresiones coloquiales de un	Comprensión auditiva y expresión oral al nivel	Seleccionar videos temáticos que tengan la función de capture en el idioma meta.

2018. Tema: Mi lugar favorito	comprender auditivamente y expresar oralmente en inglés aspectos de su vida personal complejidad moderado.	video de un YouTuber. Se pide a los participantes producir su propio video	B1 del MCER.	Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.
Unidad 4. 8 semanas. Abril y Mayo / 2018. Tema: Retos, Hazañas y anécdotas	Al final de la práctica, los participantes son capaces de comprender auditivamente y expresar oralmente en inglés aspectos en torno a su vida personal con alto nivel de exactitud	Se pide a los participantes producir su propio video	Comprensión auditiva y expresión oral al nivel B2 del MCER.	Pactar con los participantes los horarios pertinentes para realizar las prácticas y filmación.
Unidad 5. 4-8 semanas Junio-Julio/ 2018 Tema: Revisión de la gramática en inglés / Grammar review.	Los participantes reconocen y aplican reglas gramaticales del idioma inglés según los niveles A2, B1 y B2 del MCER.	Se invita a los participantes a desarrollar los ejercicios de manera personal y grupalmente como preparación para rendir las pruebas Cambridge,	Comprensión auditiva y lectora; y expresión escrita en inglés en los niveles B1 y B2 del MCER.	Sugerir a los estudiantes dedicar tiempo progresivo a la revisión autónoma de la gramática en inglés. Se recomienda al aprendiente, destinar al menos 2 horas diarias para la práctica de la gramática.

Fuente: Elaboración propia, Sep. / 2018.

4.3. Rúbricas para evaluar la competencia comunicacional en inglés de los estudiantes que han sido trabajadas con las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube

Tabla 38. a.

Rúbrica para evaluar la competencia comunicacional en inglés, prácticas con la red social Facebook

		A1	A2	B1	B2
C O M P R E N D E R	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente en inglés, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando práctico inglés por medio de Facebook. Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma escasa mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de Facebook.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal en inglés (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) cuando práctico inglés por medio de Facebook. Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma lenta y no muy clara mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de Facebook.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal en inglés y se tratan asuntos cotidianos que aparecen en las prácticas realizadas con Facebook. Comprendo la idea principal presentadas en los videos y demás recursos utilizados en las prácticas con Facebook. Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma relativamente lenta y clara mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de Facebook.	Comprendo discursos y conferencias extensos en inglés e incluso sigo líneas argumentales complejas sobre el tema Bullying/acoso escolar y otras temáticas trabajadas mediante las prácticas idiomáticas con Facebook Comprendo auditivamente todos los recursos en inglés que han sido usados en la práctica de inglés mediante Facebook
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas en inglés. Por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos que aparecen en las prácticas ejecutadas con Facebook.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos en inglés. Sé encontrar información específica en escritos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo parcialmente los	Comprendo textos redactados en inglés usando un nivel habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales cuando ejecuto	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en inglés, en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea de los

			textos utilizados en las prácticas con Facebook.	prácticas de lectura por medio de Facebook	recursos usados en las prácticas con Facebook
H A B L A R	Interacción oral	Puedo participar en una conversación en inglés de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta. He logrado participar muy poco en las prácticas de inglés realizadas con Facebook.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información en inglés sobre actividades cotidianas. Comprendo lo suficiente como para mantener la conversación en inglés cuando practico por medio de Facebook He logrado participar de manera limitada en las prácticas de inglés realizadas con Facebook.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando participo en las prácticas de inglés usando Facebook. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria. He logrado participar de manera lenta pero clara en las prácticas de inglés realizadas con Facebook.	Puedo participar en una conversación en inglés con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal cuando se ejecutan las prácticas en inglés por medio de Facebook. Puedo tomar parte activa en debates y foros ejecutados mediante Facebook. He logrado participar de manera adecuada y clara en las prácticas de inglés con Facebook.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas en inglés para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco cuando ejecuto prácticas usando Facebook.	Utilizo una serie de expresiones y frases en inglés para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve cuando ejecuto prácticas usando Facebook.	Sé enlazar frases de forma sencilla en inglés con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones al participar en prácticas usando Facebook.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad y las comunico en inglés cuando ejecuto prácticas usando Facebook.
E S C R I B I R	Escribir	Soy capaz de escribir en inglés postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Participé limitadamente en las prácticas de escritura en inglés por medio de Facebook.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos en inglés relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas. Participé limitadamente, pero de forma clara en las prácticas de escritura en inglés por medio de Facebook.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados en inglés sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones mediante el uso de la red social Facebook.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados en inglés sobre temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes, transmito información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Participé eficientemente en los foros que se propuso en las prácticas mediante Facebook.

Fuente: Adaptación realizada a partir de Consejo de Europa: Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR, 2002)

Tabla 38. b.

Rúbrica para evaluar la competencia comunicacional en inglés, prácticas con la red social WhatsApp

		A1	A2	B1	B2
C O M P R E N D E R	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente en inglés, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando práctico inglés por medio de red social WhatsApp. Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma escasa mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de WhatsApp.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal en inglés (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) cuando práctico inglés por medio de red social WhatsApp. Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma lenta y no muy clara mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de WhatsApp.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal en inglés y se tratan asuntos cotidianos que aparecen en las prácticas con música, videos y otros recursos auditivos trabajados con WhatsApp Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma relativamente lenta, pero clara mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de WhatsApp.	Comprendo discursos y conferencias extensos en inglés, música e incluso sigo líneas argumentales complejas sobre el tema Bullying/acoso escolar y otras temáticas trabajadas cuando práctico inglés por medio de red social WhatsApp Comprendo auditivamente todos los recursos en inglés que han sido usados en la práctica de inglés mediante WhatsApp
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas en inglés. Por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos que aparecen en las prácticas ejecutadas con WhatsApp.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos en inglés. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo parcialmente los textos que se utilizó en las prácticas con WhatsApp.	Comprendo textos redactados en inglés usando un nivel habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales cuando ejecuto prácticas de lectura por medio de WhatsApp.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en inglés, en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea de los recursos usados en las prácticas ejecutadas con WhatsApp.
	Interacción oral	Puedo participar en una conversación en inglés de forma	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan	Puedo participar en una conversación en inglés con cierta

H A B L A R		sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta. He logrado participar muy poco en las prácticas de inglés realizadas con WhatsApp.	requieren un intercambio simple y directo de información en inglés sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios de datos y recursos en inglés por medio de WhatsApp. Comprendo lo suficiente como para mantener la conversación en inglés cuando practico por medio de WhatsApp. He logrado participar de manera limitada en las prácticas de inglés realizadas con WhatsApp.	cuando participo en las prácticas de inglés usando WhatsApp. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). He logrado participar de manera lenta pero clara en las prácticas de inglés realizadas con WhatsApp.	fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal cuando se ejecutan las prácticas en inglés por medio de WhatsApp. Puedo tomar parte activa en debates y foros ejecutados mediante WhatsApp. He logrado participar de manera adecuada y clara en las prácticas de inglés realizadas con WhatsApp.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas en inglés para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco cuando ejecuto prácticas usando WhatsApp.	Utilizo una serie de expresiones y frases en inglés para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve cuando ejecuto prácticas usando WhatsApp.	Sé enlazar frases de forma sencilla en inglés con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones en formatos de canciones o poesía usando WhatsApp. Expreso mi interés/desinterés en el tema calentamiento global con claridad.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad y las comunico en inglés cuando ejecuto prácticas sobre Calentamiento global, música y poesía en inglés usando WhatsApp.
E S C R I B I R	Escribir	Soy capaz de escribir en inglés postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Participé limitadamente en las prácticas de escritura como foros en inglés por medio de WhatsApp.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos en inglés relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas. Participé limitadamente. pero de forma clara en las prácticas de escritura como foros en inglés por medio de WhatsApp.	Soy capaz de escribir textos sencillos y académicos en inglés sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones mediante el uso de la red social WhatsApp.	Soy capaz de escribir textos claros de nivel académico en inglés sobre temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes, transmito información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Participé eficientemente en los foros que se propuso en las prácticas mediante WhatsApp.

Fuente: Adaptación realizada a partir de Consejo de Europa: Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR, 2002)

Tabla 38. c.

Rúbrica para evaluar la competencia comunicacional en inglés, prácticas con la red social YouTube

		A1	A2	B1	B2
C O M P R E N D E R	Comprensión auditiva	<p>Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente en inglés y que aparecen en videos de YouTube.</p> <p>Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma escasa mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de YouTube.</p>	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal en inglés (información personal y familiar muy básica) que fue expuesta durante las prácticas de inglés por medio de YouTube.</p> <p>Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma lenta y no muy clara mientras ejecuto prácticas de inglés por medio de YouTube.</p>	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal en inglés y se tratan asuntos cotidianos que aparecen en las prácticas de producción de videos en ingles con YouTube.</p> <p>Comprendo la idea principal presentadas en los videos y demás recursos utilizados en las prácticas con YouTube.</p> <p>Comprendo auditivamente los asuntos de interés personal o profesional de forma relativamente lenta y clara mientras ejecuto prácticas en inglés por medio de YouTube.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos en inglés e incluso sigo líneas argumentales complejas sobre los temas interculturales y de los países de habla inglesa mediante las prácticas idiomáticas con YouTube</p> <p>Comprendo auditivamente todos los videos expuestos en las prácticas de inglés mediante YouTube.</p>
	Comprensión de lectura	<p>Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas en inglés. Por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos que aparecen en las prácticas ejecutadas con YouTube.</p>	<p>Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos en inglés. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios en videos y los comprendo durante las prácticas con YouTube.</p>	<p>Comprendo textos redactados en inglés usando un nivel habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales cuando ejecuto prácticas de lectura por medio de YouTube.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en inglés, en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea de los recursos usados en las prácticas con YouTube.</p>

H A B L A R	Interacción oral	Puedo participar en una filmación en la que debo conversación en inglés de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta. He logrado participar muy poco en las prácticas de inglés realizadas con YouTube.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información en inglés sobre actividades y asuntos relacionados a la producción de videos cortos. He logrado participar de manera limitada en las prácticas de inglés realizadas con YouTube.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando participo en las prácticas de inglés usando YouTube Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate sobre la cultura de países de habla inglesa, He logrado participar de manera lenta pero clara en las prácticas de inglés realizadas con YouTube.	Puedo participar en una filmación en la que converso en inglés con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal cuando se ejecutan las prácticas en inglés por medio de YouTube. He logrado participar de manera adecuada y clara en las prácticas de inglés realizadas con YouTube.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas en inglés para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco para producir videos en ingles por medio de YouTube.	Utilizo una serie de expresiones y frases en inglés para describir con términos sencillos. Mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo, los retos de un estudiante universitario cuando práctico inglés usando YouTube.	Sé enlazar frases de forma sencilla en inglés con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones, retos de un estudiante universitario que serán filmadas en prácticas del inglés usando YouTube.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad y las comunico cuando produzco los videos cortos en inglés durante las prácticas usando YouTube.
E S C R I B I R	Escribir	Soy capaz de escribir en inglés libretos cortos y sencillos cuando participo en la producción de videos cortos en las prácticas de escritura en inglés por medio de la red social YouTube.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos en inglés relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir libretos sencillos a usar en la producción de videos cortos. Participé limitadamente. pero de forma clara en las prácticas de escritura en ingles por medio de YouTube.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados en inglés sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir libretos para usar en la producción de videos cortos sobre celebraciones y otros temas culturales mediante el uso de la red social YouTube.	Soy capaz de escribir textos y libretos para la producción de videos mediante la red social YouTube.. Participé eficientemente en la producción de videos que se propuso en las prácticas mediante YouTube.

Fuente: Adaptación realizada a partir de Consejo de Europa: Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR, 2002)

4.4. Recomendaciones para lograr la ejecución eficiente de la intervención educativa

Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2017) sostienen que el aprendizaje significativo para su concreción requiere de la contextualización e integración de los contenidos a las condiciones reales del alumnado. Así, la metodología AICLE/CLIL junto con la incorporación de las TIC trabajadas en esta tesis doctoral para fortalecer la competencia idiomática en inglés de los participantes, se convierte en una alternativa didáctica que contribuye a lograr la transformación del proceso de formación inicial del docente de inglés como lengua extranjera de la provincia de Manabí, Ecuador.

Esta propuesta ratifica que los procesos de enseñanza aprendizaje apoyados en las TIC deben procurar la reflexión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento como (Garay et al., 2016; Intriago et al., 2016).

Los participantes durante la ejecución de las prácticas idiomáticas han alcanzado el nivel propositivo. Así, lanzan iniciativas de realizar prácticas idiomáticas adicionales, pero estas tienen tendencia hacia temas de motivación y desarrollo personal, creatividad artística y humorísticas; y proponen se utilicen formatos de una tarea corta por semana. Los proyectos largos en los que se requiere uso de niveles más complejos del idioma recibieron menor participación al igual que la revisión de videos centrados en la práctica gramatical del idioma inglés.

Asimismo, se ha observado que los participantes prefieren las secuencias interactivas que les acercan al contexto cultural de los países anglosajones desde dinámicas extraídas de la cotidianidad (relaciones amistosas, escenarios laborales en el campo del turismo, compras y esparcimiento.); esto quizás se debe a que, existe el deseo por parte del alumnado de realizar prácticas dirigidas a desarrollar las destrezas de la comunicación desde el enfoque del aprendizaje natural, los intereses acorde a sus edades; y, por tanto, se desarrolla una respuesta inmediateista que surge del contacto de la informalidad.

Según Coyle, Hood y Marsh (2010) para que la metodología AICLE/CLIL tenga un verdadero impacto cultural, el alumnado ha de involucrarse en el aprendizaje interactivo y dialógico dentro y fuera del aula. La interacción intercultural es el principal argumento que tiene que manejar esta metodología para tener éxito. Además, el enfoque dual, de tener resultados simultáneos tanto desde una perspectiva lingüística como de contenidos, supone una modificación en la práctica convencional de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, durante la ejecución de la presente intervención educativa, los participantes mostraron desacuerdo cada vez que se propuso realizar prácticas fuera del horario de clases y especialmente durante los fines de semana. Entre las causas expuestas por los participantes aparecen: no tener tiempo disponible, no tener conexión a Internet en sus domicilios en los casos de estudiantes que viven en zonas rurales, ejecución de actividades laborales en las que no tienen posibilidad de participar en las prácticas idiomáticas, tener que cumplir con tareas domésticas y roles del hogar, entre otras.

Las prácticas abrieron a los participantes la posibilidad de seleccionar los temas y tiempos a emplear en las prácticas idiomáticas, Así, que el alumnado tomo decisiones

que le comprometieron a desarrollar habilidades cognitivas más profundas y elevadas, convirtiéndolos en protagonista de su aprendizaje (Zambrano et al. (2018; Frigols-Martín y Michel, 2011; Michavila y Parejo, 2008).

En los grupos de participantes aparecerán diversas actitudes no solo frente a los niveles de conocimiento del inglés propuesto en las prácticas idiomáticas (MCER, 2002), sino también debido a la propuesta comunicativa del AICLE/CLIL en la que se ejecutan actividades grupales e individuales que fomentan el autoaprendizaje, comunicando e interactuando entre sí ante los retos propuestos en cada unidad (Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols, 2014).

Mediante las dinámicas propuestas unos participantes asumen el papel de animadores o líderes para completar las tareas de manera grupal; mientras que otros, proponen actividades nuevas a realizar con tendencia al esparcimiento. En ambos casos se aconseja la intervención del facilitador/a para volver a centrar el objetivo central de las prácticas. En todo caso, la interacción y la comunicación se van a ver significativamente incrementadas como consecuencia del papel activo que asume el alumnado durante las experiencias diseñadas a través de las TIC.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Debido a las características propias de esta investigación que hace uso de los enfoques cualitativos y cuantitativos para estudiar el desarrollo de las competencias comunicacionales en inglés de futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador, se expone los resultados en el orden siguiente:

Los resultados del análisis categorial de los datos cualitativos donde se describen las matrices correspondientes al análisis de las entrevistas aplicadas a docentes de las universidades ULEAM y UTM. Se el mismo orden lógico como fueron presentados los objetivos específicos planteados previamente.

Posteriormente, se expone el análisis de datos cuantitativos correspondientes a la comprobación de las hipótesis y al impacto de la intervención educativa que hace uso de las TIC y el método AICLE/CLIL sobre la competencia comunicativa (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora) en inglés de los participantes.

5.1. Resultados del análisis categorial de los datos cualitativos

Los resultados en este apartado se realizan realizando una triangulación entre los objetivos planteados en la investigación, las preguntas de investigación y los datos extraídos de las entrevistas semiestructuradas. Además, todos los datos fueron analizados por medio del programa informático Atlas.Ti.07.

Pregunta de investigación No.1:

¿Cuáles son las potencialidades didácticas de las TIC y redes sociales que podrían mejorar las prácticas idiomáticas en inglés?

A este respecto, se expone el análisis categorial obtenido a partir de las entrevistas aplicadas al profesorado de las universidades ULEAM y UTM, que ofertan los Programas de Formación de Docentes de Lengua Extranjera en la provincia de Manabí, Ecuador. Para categorizar las potencialidades de las TIC en el uso de prácticas idiomáticas, se proponen las siguientes categorías a partir del trabajo de Mestres (2014, p. 5):

- (1) accesibilidad
- (2) flexibilidad
- (3) adaptabilidad
- (4) atracción y marketing
- (5) practicidad para nuevas metodologías didácticas
- (6) pertinencia para la comunicación.

Estas categorías se complementan con la aplicación de las subcategorías (a) alto impacto; (b) mediano impacto, y (c) bajo impacto. En la tabla 39 se exponen las voces del profesorado participante, respecto a las potencialidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación para realizar prácticas idiomáticas según las categorías de Mestres (2014).

Tabla 39

Potencialidades de las TIC para mejorar las prácticas idiomáticas

Las voces de los docentes universitarios de UTM y ULEAM	Categorías según Mestres (2014)
132_ <i>“Cuando necesitamos enviar algún mensaje a cualquier estudiante, lo hacemos por medio del WhatsApp y en idioma inglés”.</i>	Practicidad y nuevas metodologías didácticas
145_ <i>“...aquí los estudiantes no tienen exposición al idioma meta de forma permanente, entonces hay que tomar ventaja de todo recurso que facilite las prácticas idiomáticas”.</i>	Pertinencia para la comunicación
147_ <i>“Estoy convencido que las redes sociales facilitan la práctica de inglés de los estudiantes de manera natural y en situaciones cotidianas...”</i>	Practicidad y nuevas metodologías didácticas
152_ <i>“Puedo organizar prácticas de Listening, seguiría con Reading y Writing usando las redes sociales, pues existen muchas aplicaciones que pueden ser utilizadas en combinación”.</i>	Pertinente para la comunicación
155_ <i>“Es necesario que los estudiantes desarrollen la escritura en inglés. Debo valerme de toda forma creativa de facilitar las prácticas del idioma que estudian.”</i>	Pertinente para la comunicación
159: <i>“...y si es gratuito mejor pues el tema costos limita la participación de los estudiantes.”</i>	Accesibilidad
160 <i>“...debe estar abierta también a los estilos de aprendizaje de cada uno, yo creo que se debe trabajar con el estilo de aprendizaje del estudiante”.</i>	Flexibilidad
161_ <i>“Por lo que he visto, las Redes Sociales atraen la atención de la gente de toda edad”.</i>	Atracción y Marketing
163_ <i>“Las personas permanecen usando las redes sociales desde la mañana hasta la noche.”</i>	Atracción y Marketing
164_ <i>“...además no se requiere que los estudiantes tengan teléfonos o tabletas muy sofisticadas.”</i>	Accesibilidad
167_ <i>“Las prácticas de escritura en el aula universitaria son más activas cuando se usan TIC o redes sociales.”</i>	Pertinencia para la comunicación
169_ <i>“Los estudiantes participan con mayor frecuencia cuando los ejercicios de gramática son realizados por medio de TIC.”</i>	Accesibilidad
171_ <i>“Sin dudas, las redes sociales son un medio muy accesible para todo estudiante en Ecuador.”</i>	Accesibilidad
174_ <i>“Los cursos de inglés en línea son costosos y los estudiantes no los compran...así, las prácticas en redes sociales y aplicaciones gratuitas son una alternativa válida”</i>	Accesibilidad
179_ <i>“Yo comprendo que hay diversas inteligencias por eso hago uso de versiones de libro con audio disponibles en Internet y los distribuyo por las redes sociales.”</i>	Pertinencia para la comunicación
181_ <i>“Para los estudiantes es más difícil inferir cuando el texto no contiene figuras. Las redes sociales me permiten agregar fotografías...”</i>	Adaptabilidad

186_ “...Desde YouTube se accede a ideas de dramatizados que hacemos luego en clase de inglés.”	Adaptabilidad
194_ “Me concentro más en desarrollar foros y debates en línea que son del interés de los estudiantes que en ejercicios de gramática”.	Pertinencia para la comunicación
197_ “...yo implementé unas prácticas en la plataforma Moodle, pero a los estudiantes les parece aburrido.	Atracción y Marketing
209_ “Las redes sociales ayudan, pero las prácticas deben ser interés del alumnado...”	Pertinencia para la comunicación
210_ “...se trabaja en retos en el uso del idioma meta usando redes sociales, pero el estudiante debe dedicar tiempo y esfuerzo.”	Adaptabilidad
212_ “Pienso que las redes sociales necesitan de uno o dos meses para aportar al mejoramiento del nivel de inglés de los estudiantes.”	Adaptabilidad
215_ “Atracción es una cualidad que tienen las redes sociales y que debemos aprovechar para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.”	Atracción y Marketing
221_ “Las redes sociales favorecen la interacción inmediata con los estudiantes.”	Flexibilidad
237_ “Las prácticas de las clases de inglés en redes sociales obligan a los estudiantes a pensar en ese idioma.”	Practicidad y nuevas metodologías didácticas
224_ “Una práctica que haga uso de las redes sociales, no debe de superar los 30 minutos de duración para aprovechar la mayor concentración de la persona.”	Accesibilidad
231_ “Los estudiantes no quieren pagar por servicios de WhatsApp. Eso me parece que facilita las prácticas.”	Accesibilidad

Fuente: Entrevistas a docentes universitarios participantes (2017).

Análisis. Respecto a las potencialidades de las TIC en prácticas idiomáticas, el profesorado universitario participante considera que de las categorías descritas por Muestre (2014), la practicidad y nuevas tecnologías didácticas, la atracción, y la flexibilidad son aquellas que muestran tendencia hacia un mayor impacto en cuanto a las potencialidades que ofrecen las TIC, en el contexto de los programas de formación de docentes de inglés en Manabí. Mientras que las categorías: accesibilidad y adaptabilidad, han sido consideradas por los docentes participantes como potencialidades de impacto moderado.

Por otra parte, en la tabla 40 se exponen las voces de los docentes participantes del estudio, respecto a las potencialidades de las Redes Sociales según las categorías presentadas por De Haro (2008, p.5):

- A: Centralización de actividades realizadas por el profesorado y alumnado.
- B: Crecimiento del sentimiento de comunidad educativa a partir del efecto de cercanía que generan las RRSS.
- C: Mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y flexibilidad para trabajar los temas de interés del alumno.
- D: Incrementar la fluidez y sencillez de la comunicación.
- E: Incrementar la eficiencia del uso práctico de las TIC como medio de comunicación.
- F: Facilitar la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje.
- G: Aprendizaje del comportamiento social básico.

Tabla 40
Potencialidades didácticas de las Redes Sociales para mejorar las prácticas
idiomáticas

Categorías Mester (2014)	Evidencias: Las voces de los docentes participantes	Categorías De Haro (2008)
Accesibilidad	159_ <i>"...y si es gratuito mejor pues el tema costos limita la participación de los estudiantes."</i>	E
	164_ <i>"...además no se requiere que los estudiantes tengan teléfonos o tabletas muy sofisticadas".</i>	E
	171_ <i>"Sin dudas, las redes sociales son un medio muy accesible para todo estudiante en Ecuador."</i>	E
	174_ <i>"Los cursos de inglés en línea son costosos y los estudiantes no los compran...así, las prácticas en redes sociales y aplicaciones gratuitas son una alternativa válida"</i>	C
	231_ <i>"Los estudiantes no requieren pagar por servicios de WhatsApp. Eso me parece que facilita las prácticas."</i>	E
Flexibilidad	160_ <i>"...debe estar abierta también a los estilos de aprendizaje de cada, yo creo que se debe trabajar con el estilo de aprendizaje del estudiante".</i>	F
	221_ <i>"Las redes sociales favorecen la interacción inmediata con los estudiantes."</i>	F
	152_ <i>"Puedo organizar prácticas de Listening, seguiría con Reading y Writing usando las redes sociales pues, existen muchas aplicaciones que pueden ser utilizadas en combinación".</i>	E
Pertinencia	155_ <i>"Es necesario que los estudiantes desarrollen la escritura en inglés. Debo valerme de toda forma creativa de facilitar las prácticas del idioma que estudian."</i>	A
	167_ <i>"Las prácticas de escritura en el aula universitaria son más activas cuando se usan TIC o redes sociales."</i>	E
	179_ <i>"Yo comprendo que hay diversas inteligencias por eso hago uso de versiones de libro con audio disponibles en Internet y los distribuyo por las redes sociales."</i>	A
	194_ <i>"Me concentro más en desarrollar foros y debates en línea que son del interés de los estudiantes que ejercicios de gramática"</i>	D
	197_ <i>"...yo implementé unas prácticas en la plataforma Moodle, pero a los estudiantes les parece aburrido".</i>	B
	212_ <i>"Pienso que las redes sociales necesitan de uno o dos meses para aportar al mejoramiento del nivel e inglés de estudiantes."</i>	F
Practicidad y nuevas metodologías didácticas	132_ <i>"Cuando necesitamos enviar algún mensaje a cualquier estudiante, lo hacemos por medio del WhatsApp y en inglés".</i>	D
	145_ <i>"...en nuestro entorno los estudiantes no tienen exposición al idioma permanentemente, entonces hay que tomar ventaja de todo recurso que facilite las prácticas idiomáticas".</i>	C
	147_ <i>"Estoy convencido que las redes sociales facilitan la práctica de inglés de los estudiantes de manera natural y en situaciones cotidianas..."</i>	G
	221_ <i>"Las redes sociales favorecen la interacción inmediata con los estudiantes."</i>	D
		E

	224_ <i>“Una práctica que haga uso de las redes sociales, no debe de superar los 30 minutos de duración para aprovechar la mayor concentración de la persona.”</i>	D
	237_ <i>“Las prácticas de las clases de inglés en redes sociales obligan a los estudiantes a pensar en ese idioma.”</i>	
Atracción	161_ <i>“Por lo que he visto, las Redes Sociales atraen la atención de la gente de toda edad”.</i>	B
	163_ <i>“Las personas permanecen usando las redes sociales desde la mañana hasta la noche”.</i>	A
	169_ <i>“Los estudiantes participan con mayor frecuencia cuando los ejercicios de gramática son realizados por medio de TIC”.</i>	B
	215_ <i>“Atracción es una cualidad que tienen las RRSS que debemos aprovechar para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.”</i>	C
	197_ <i>“...yo implementé unas prácticas en la plataforma Moodle, pero a los estudiantes les parece aburrido”.</i>	
Adaptabilidad creativa	181_ <i>“Para los estudiantes es más difícil inferir cuando el texto no contiene figuras. Las redes sociales me permiten agregar fotografías...”</i>	C
	186_ <i>“...Desde YouTube se accede a ideas de dramatizados que hacemos luego en clase de inglés.”</i>	C
	209_ <i>“Las redes sociales ayudan, pero las prácticas deben ser interés del alumnado...”</i>	C
	210_ <i>“...se trabaja en retos en el uso del idioma meta usando redes sociales, pero el estudiante debe dedicar tiempo.”</i>	B

Nota: Nomenclatura de categorías De Haro (2007):

A: Centralización de actividades realizadas por docentes y alumnos.

B: Crecimiento del sentimiento de comunidad educativa por efecto de cercanía generado RRSS.

C: Mejora los ambientes de aprendizaje y flexibilidad para tratar temas de interés del alumno.

D: Mejora la fluidez y sencillez de la comunicación.

E: Incrementa la eficiencia del uso práctico de las TIC como medio masivo de comunicación.

F: Facilita la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje.

G: Aprendizaje del comportamiento social básico.

En el análisis que se describe a continuación, se combinan las categorías de Mestres (2014) y De Haro (2008) para lograr un análisis de categorías bifocal y complementario. Comenzando por la categoría accesibilidad, según Mestres (2014) se encuentra una tendencia hacia la categoría de De Haro (2008):

(E) Incrementa la eficiencia del uso práctico de las TIC como medio masivo de comunicación Entre las evidencias se indica que las redes sociales presentan buen acceso técnico y costos módicos, condición que facilita su utilización en propuestas de intervención educativa. Ver: 159_ *“...y si es gratuito mejor pues el tema costos limita la participación de los estudiantes.”* 171_ *“Sin dudas, las redes sociales son un medio muy accesible para todo estudiante en Ecuador.”* 231_ *“Los estudiantes no requieren pagar por servicios de WhatsApp. Eso me parece que facilita las prácticas”.*

Para la categoría flexibilidad, el complemento expresado por los participantes es: (F) Facilita coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje. Así, las

RRSS pueden ser utilizadas en cualquier momento y lugar que los estudiantes deseen hacerlo siempre y cuando se cuente con acceso a Internet. A este respecto, ver: 160 *“...debe estar abierta también a los estilos de aprendizaje de cada, yo creo que se debe trabajar con el estilo de aprendizaje del estudiante”*. 221_ *“Las redes sociales favorecen la interacción inmediata con los estudiantes.”*.152_ *“Puedo organizar prácticas de Listening, seguiría con Reading y Writing usando las redes sociales pues, existen muchas aplicaciones que pueden ser utilizadas en combinación”*.

En la categoría pertinencia de las redes sociales para la práctica de lenguas extranjeras, los participantes han indicado como categoría complemento:

(A) Centralización de actividades realizadas por docentes y alumnos. Así, las RRSS en la práctica idiomática son pertinentes y favorecen al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario de Manabí. Ver: 155_ *“Es necesario que los estudiantes desarrollen la escritura en inglés. Debo valerme de toda forma creativa de facilitar las prácticas del idioma que estudian”*. 167_ *“Las prácticas de escritura en el aula universitaria son más activas cuando se usan TIC o redes sociales”*. 179_ *“Yo comprendo que hay diversas inteligencias por eso hago uso de versiones de libro con audio disponibles en Internet y distribuyo por redes sociales”*.

En cuanto a la competencia practicidad y nuevas metodologías didácticas, los datos permiten inferir que la categoría complementaria es:

(D) Mejora la fluidez y sencillez de la comunicación. Las RRSS han sido utilizadas para resolver necesidades comunicaciones rutinarias en la vida estudiantil. Esta característica favorece la puesta en práctica del idioma meta en situaciones naturales y convencionales en la vida de los estudiantes. Ver: 132_ *“Cuando necesitamos enviar algún mensaje a cualquier estudiante, lo hacemos por medio del WhatsApp y en idioma inglés”*. 145_ *“...en nuestro entorno los estudiantes no tienen exposición al idioma permanentemente, entonces hay que tomar ventaja de todo recurso que facilite las prácticas idiomáticas”*. 237_ *“Las prácticas de las clases de inglés en redes sociales obligan a los estudiantes a pensar en ese idioma”*

Para la categoría atracción de las RRSS, el complemento expresado por los participantes es:

(B) Crecimiento sentimiento de comunidad educativa por efecto de cercanía generado RRSS. Ver: 161_ *“Por lo que he visto, las Redes Sociales atraen la atención de la gente de toda edad”*. 163_ *“Las personas permanecen usando las redes sociales desde la mañana hasta la noche”*. 169_ *“Los estudiantes participan con mayor frecuencia cuando los ejercicios de gramática son realizados por medio de TIC”*.

Finalmente, para la categoría adaptabilidad creativa de las RRSS a las prácticas idiomáticas, se indica que los datos muestran opiniones favorables respecto a prácticas concretas que promueven la comprensión lectora y auditivas, expresión oral y escritura en inglés. La categoría complementaria según el modelo De Haro (2008) es:

(C) Mejora los ambientes de aprendizaje y flexibilidad para tratar temas de interés del alumno. Ver: 186_ *“...Desde YouTube se accede a ideas de dramatizados que hacemos luego en clase de inglés”*. 210_ *“...se trabaja en retos en el uso del*

idioma meta usando redes sociales, pero el estudiante debe dedicar tiempo y esfuerzo.”

Pregunta de investigación No. 2:

¿Cuáles son las secuencias interactivas y aspectos didácticos y técnicos que deben ser considerados en el diseño de una intervención educativa dirigida al fortalecimiento de las competencias comunicacionales en inglés de estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí?

Las categorías que se aplican en este estudio han sido construidas a partir del trabajo de Pérez (2014, p. 3):

- (1) Secuencias interactivas en tareas de cortas duración en inglés (complejidad media y baja).
- (2) Secuencias interactivas en proyectos de mediano plazo (complejidad alta y media).

Las subcategorías aplicadas son las destrezas de comunicación en inglés, que han sido organizadas según se muestra a continuación. Ver tabla 41.

- (A) Estimulación de la expresión oral.
- (B) Estimulación de la expresión escrita.
- (C) Estimulación a la comprensión lectora.
- (D) Estimulación a la comprensión auditiva.

Tabla 41
Secuencias interactivas desarrolladas mediante las redes sociales

Categoría de Pérez (2014)	Evidencia: Las voces de los docentes	Destrezas de comunicación
secuencias interactivas en tareas de cortas duración en inglés (complejidad media y baja)	060_ “...mensaje por WhatsApp... y me decían, profesora aclárenos un poquito esto, denos una idea y entonces ellos podían desarrollar más sus destrezas en cuanto al aprendizaje del idioma”	D
	132_ “enviamos mensajes en inglés por WhatsApp al estudiante, entonces se práctica el idioma que se estudia. Sabemos que los estudiantes no tienen la exposición al idioma meta y se utilizan los medios disponibles para generarla.”	C
	152_ “Puedo organizar prácticas de Listening, seguiría con Reading y Writing usando las redes sociales pues, existen muchas aplicaciones que pueden ser utilizadas en combinación”.	A, B, C, D
	169_ “Los estudiantes participan con mayor frecuencia cuando los ejercicios de gramática son realizados por medio de TIC”.	B
	179_ “Yo comprendo que hay diversas inteligencias por eso hago uso versiones de libro con audio disponibles en Internet y los distribuyo por las redes sociales.”	D
		C

	181_ <i>“Para los estudiantes es más difícil inferir cuando el texto no contiene figuras. Las redes sociales me permiten agregar fotografías...”</i>	D
	491_ <i>“WhatsApp y Facebook los utilicé, pero hay que incentivar un poco más todavía para que realmente lo usen, no solo para estar chateando”</i>	
Categoría 2:	186_ <i>“...Desde YouTube se accede a ideas de dramatizados que hacemos luego en clase de inglés.”</i>	D
Secuencias interactivas en proyectos de mediano plazo (complejidad alta y media)	194_ <i>“Me concentro más en desarrollar foros y debates en línea que son del interés de los estudiantes que ejercicios de gramática”</i>	B, C
	197_ <i>“...yo implementé unas prácticas en la plataforma Moodle, pero a los estudiantes les parece aburrido”.</i>	A, C C
	477_ <i>“creo yo que ayudaría muchísimo a los estudiantes que vayan a tomar estas pruebas, es una forma de practicar con otros estudiantes que estén en la misma situación”</i>	A
	585_ <i>“Creen su propio perfil en Facebook destinado a la clase de Inglés y que eso se pueda hacer o un grupo que tengamos en WhatsApp en Inglés o en”</i>	B, C, D
	152_ <i>“Listening, seguiría con Reading y Writing porque las dos se apoyan mucho, si yo sé identificar las partes leyendo las partes de un texto”</i>	B, C
	156_ <i>“...se apoya con Reading y Writing que es identificar las ideas principales, lo que se le hace más difícil al estudiante inferir cuál es el mensaje, cuál es la idea de la persona que está hablando”</i>	A, D
	063_ <i>“...usábamos YouTube para que los chicos hicieran, ellos hacían dramatizaciones y las subían a esta plataforma, donde después comentábamos sobre las producciones que ellos realizaban”.</i>	A, D
	044_ <i>“me enfoco más en conversar, en debatir, en hacer actividades más interactivas. Entonces en este último semestre yo implementé en la plataforma que tenemos en la Universidad en Zimbira y les mandaba una especie de cuestionario a mis estudiantes”</i>	

Nomenclatura aplicada: (A) Estimulación de la expresión oral; (B) Estimulación de la expresión escrita. (C) Estimulación a la comprensión lectora; (D) Estimulación a la comprensión auditiva

Nota: estos resultados fueron publicados en Villafuerte, Cedeño y Romero (2017)

Análisis: Los resultados del análisis categorial son expuestos en las tablas siguientes. Así, para la categoría (1) Secuencias interactivas en tareas de cortas duración en inglés (complejidad media y baja) las tareas aplicadas generan un producto comunicacional corto y de baja complejidad.

Las secuencias interactivas en su mayoría incluyen el uso de mensajes cortos, que invitan a la realización de un reto que pretende ejercitar una competencia comunicativa que puede ser tanto receptivas tales como *Listening* o lectura y/o producción lingüística en formatos escritos o verbal.

Entre las evidencias colectadas aparecen: 060_ “...mensaje por WhatsApp... y me decían, profesora aclárenos un poquito esto, denos una idea y entonces ellos podían desarrollar más sus destrezas en cuanto al aprendizaje del idioma”. 152_ “Puedo organizar prácticas de Listening, seguiría con Reading y Writing usando las redes sociales pues, existen muchas aplicaciones que pueden ser utilizadas en combinación”. 491_ “Yo utilicé como le dije anteriormente el WhatsApp y Facebook, pero hay que incentivar un poco más todavía para que realmente lo usen, no solo para estar chateando.

En lo referente a la categoría -(2) Secuencias interactivas en proyectos de mediano plazo (complejidad alta). Los resultados permiten inferir que este tipo de secuencias interactivas en su mayoría incluyen la revisión de textos que hacen uso de un vocabulario más selecto o específico. Así, la ejecución de foros temáticos es un ejemplo claro de práctica lingüística en la que se discute temas de interés en espacios que pueden ser facilitados por la red social WhatsApp o Facebook. Aquí el nivel de complejidad de las discusiones puede ser regulado acorde al conocimiento del grupo y las metas propuestas en el curso. Los debates exigen a los participantes rápida reacción argumentada, coherente, precisa, etc., sobre un tema de interés.

Se agrega prácticas idiomáticas mediante el uso de videos disponibles en YouTube, ya que estos exponen a los participantes a situaciones de la vida cotidiana en contextos que culturalmente se suscitan en de las naciones donde se hace uso del idioma meta. Ver: 186_ “...Desde YouTube se accede a ideas de dramatizados que hacemos luego en clase de inglés”. 194_ “Me concentro más en desarrollar foros y debates en línea que son del interés de los estudiantes que ejercicios de gramática”. 585_ “Crean su propio perfil en Facebook destinado a la clase de inglés y que eso se pueda hacer o un grupo que tengamos en WhatsApp en inglés o en Facebook mismo; y que ellos por ejemplo de tal hora a tal hora se conecten donde también esté conectado yo, para interactuar en momento real con los estudiantes”. 152_ “Listening, seguiría con Reading y Writing porque las dos se apoyan mucho, si yo sé identificar las partes leyendo las partes de un texto, pues entonces también voy a saber desarrollarlas perfectamente en la escritura, entonces me enfocaría en esas dos”.

En cuanto a la variable -motivación al aprendizaje- las categorías aplicadas en este estudio son: motivación intrínseca; motivación extrínseca; autonomía para el aprendizaje; y reconocimiento (Cevallos, Intriago, Villafuerte et al., 2017). Los resultados se presentan en la tabla 42.

Tabla 42

Motivaciones del profesorado para organizar prácticas del inglés usando TIC

Voces de los docentes participantes	Categoría
022_ “...Yo estoy totalmente convencida de que las TIC pueden emplearse en la enseñanza del idioma inglés... acaparan toda nuestra atención, todos nuestros sentidos y además por las diferentes actividades que se pueden realizar”.	Motivación intrínseca
036_ “uso TIC en ciertas clases, pero no así las redes sociales. Me parece que se puede perder el control del grupo.”	Motivación extrínseca. Autonomía

044_ “...me llama mucho la atención el uso de las TIC porque yo ahorro tiempo; y las clases se vuelven más activas pues los alumnos participan porque les interesa usar las aplicaciones disponibles en Internet.”	Reconocimiento
060_ “Lo que me motiva es que el resultado final es muy bueno. Los estudiantes me han dicho una vez que terminamos el semestre, que ellos pueden entender mejor el inglés.”	Motivación extrínseca
160_ “Yo ahora estoy haciendo un curso en línea que me parece interesante; y entonces cuando dispongo de 10 minutos, me conecto y trabajo todas las actividades que pueda hacer en ese tiempo...”	Reconocimiento
161_ “...pero no me gusta que mi familia me vea mucho tiempo frente al computador, tengo esa opinión, que no hay pasar mucho tiempo.”	Motivación intrínseca
192_ “Yo soy una profesora tecnológica. En mi maleta, yo cargo dos parlantes, cargo uno redondito y otro largo para hacer por ejemplo la parte de Listening.”	Autonomía
349_ “...sí, las plataformas y los programas de computadora los estudiantes tienen procesos más motivados y eso provoca que los estudiantes aprendan solos.”	Motivación extrínseca.
472_ “Pienso que las TIC son efectivas. Yo siempre he tratado de combinar la enseñanza del inglés usando las TIC.”	Motivación Extrínseca
482_ “Las ayudas computacionales han facilitado la enseñanza. En este caso es el uso de plataformas virtuales que tenemos en la Universidad. Pienso que servicios como MOOC ayudan, pero los estudiantes piensan que es aburrido.”	Autonomía
491_ “Hay libros-textos que vienen ya con su propia plataforma, eso ha ayudado bastante para que los estudiantes tengan acceso a esos materiales que anima a los estudiantes a trabajar solos.”	

Fuente: Entrevistas a docentes participantes (2017)

Nota: estos resultados fueron publicados en Villafuerte, Cedeño y Romero (2017)

Análisis: Entre las voces del profesorado participante se cita: 022_ “... “Yo estoy totalmente convencida que las TIC pueden emplearse en la enseñanza del idioma inglés.” “Yo soy una profesora tecnológica” “TIC han facilitado la enseñanza”.

036_ “uso TIC en ciertas clases, pero no así las redes sociales. Me parece que se puede perder el control del grupo

Se trata de afirmaciones que muestran una tendencia a que el profesorado entrevistado reconoce la utilidad de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario de Manabí. Aunque hay alguna visión contraria como la reflejada en 036, en general la visión es totalmente favorable desde una perspectiva que incide en la motivación. Ver tabla 43.

Tabla 43

Motivaciones del alumnado para ejecutar prácticas del inglés usando TIC

Voces de los docentes de los Programas de Formación de Docentes	Categoría
164_ motivación que se va evidenciado en la parte formal de la evaluación del estudiantado”	Reconocimiento
184_ “de un grupo de 10 hay 2 que disponen de tiempo para realizar las prácticas”	Extrínseca
302_ “Como herramienta de aprendizaje autónomo, bueno en realidad, yo no creo que necesiten tanta motivación, yo creo que los estudiantes ya la tienen”	Autonomía

491 *“las TIC en general que ayuden y motiven a los estudiantes a participar un poco más en el aprendizaje del inglés”* Intrínseca

Fuente: Entrevistas a docentes participantes. Publicado en XXIV Jornadas de Investigación en Psico didáctica. (Arriaga y Romero, 2018).

Nota: estos resultados fueron publicados en Villafuerte, Cedeño y Romero (2017).

Análisis: Las afirmaciones de los docentes universitarios tales como: 302_ *“yo no creo que necesiten tanta motivación, yo creo que ya la tienen”*. 491 *“las TIC en general que ayuden y motiven a los estudiantes a participar un poco más en el aprendizaje del inglés”*, permiten inferir que tanto el profesorado como el alumnado tiene buena disponibilidad, apertura a la innovación y alta motivación con tendencia positiva para implementar prácticas idiomáticas por medio de las TIC y Redes Sociales en los Programas de Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras en UTM y ULEAM.

Se listan a continuación las voces de los docentes y autoridades de los Programas de Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras, que tomaron parte de este estudio mediante entrevistas semiestructuradas. Los funcionarios y docentes expresaron aspectos a considerar en el diseño de una intervención educativa, dirigida a fortalecer las competencias comunicacionales en uso del idioma inglés mediante TIC y Redes Sociales, dirigido a estudiantes del programa de formación de docentes de inglés en las universidades Manabitas UTM y ULEAM.

Las evidencias colectadas están vinculadas a los factores que influyen directa o indirectamente en la ejecución de intervenciones educativas, como capacidad de atención, economía familiar, equipamiento obsoleto, etc. (Tabla 44).

Se propone la aplicación de las siguientes categorías:

- (1) Duración de la intervención educativa.
- (2) Competencia digital requerida para ejecutar la intervención educativa.
- (3) Motivación para la participación en la intervención educativa.
- (4) Conectividad.

Tabla 44

Elementos para considerar en el diseño de intervención educativa que usan TIC

Categorías	Voces de los docentes participantes	Factores vinculantes
(1) Duración de la intervención educativa	224_ <i>“Una práctica que haga uso de las redes sociales, no debe de superar los 30 minutos de duración para aprovechar la mayor concentración de la persona.”</i>	Capacidad de atención del estudiante
	298_ <i>“Una práctica, haciendo uso de las redes sociales, <u>no debe de ser muy larga</u>, porque tengo muchas tareas”</i> .	Prioridades del alumnado
	300_ <i>“no resulte demasiado aburrida...pienso que <u>no debe ser muy larga</u>, yo pienso que no se deben preparar actividades que le lleven más de media hora.</i>	Intervención activa y amena

	576_ <i>“creo yo que como las redes sociales pueden durar entre <u>dos y cuatro meses</u>. Tiempo prudente para obtener resultados”.</i>	Planificación Plazos
(2) Competencia digital requerida para ejecutar la intervención educativa	168_ <i>“vi que les iba a costar mucho escribir una opinión en el Facebook, entonces opté por otra estrategia</i> 402_ <i>actualización de conocimientos y metodologías y cursos de tecnologías de la educación.</i> 593_ <i>“busquen la forma de que, en esos lugares remotos, donde no hay accesibilidad, se comience a trabajar</i>	Uso básico de las redes sociales Actualización para el uso de RRSS Equipos informáticos
(3) Motivación para la participación en la intervención educativa	032_ <i>“la interacción que se da, especialmente si este tipo de prácticas se las da a manera de pastillita o de manera sencilla de tal forma que sea como un reto para que el estudiante pueda resolver.</i> 192_ <i>mi maleta, yo cargo dos parlantes, cargo uno redondito y otro largo para hacer por ejemplo la parte de Listening.</i> 491_ <i>“...el WhatsApp y Facebook, pero hay que incentivar un poco más todavía para que realmente lo usen, no solo para estar chateando”</i>	Extrínseca Intrínseca Extrínseca
(4) Conectividad	044_ <i>“...pero me decía una de mis alumnas que ella encontraba difícil usarlas y que incluso tenía que treparse en una de las ventanas de su casa para tener acceso al Internet, entonces yo veo que la parte difícil o la dificultad”</i> 046_ <i>“yo veo que la parte difícil o la dificultad que se tiene no es en cuanto al docente sino en cuanto a los estudiantes al acceso de las redes de Internet”</i> 180_ <i>“La verdad es que yo la única dificultad que podría decir que tengo es el acceso a la conexión de Internet”</i> 192_ <i>“De un grupo de 10 lo hacen 2, esa es la tendencia, los demás no tienen por qué, como le dije el ejemplo de mi alumna que estaba embarazada y decía que para que ella tuviese acceso a Internet tenía que estar en la ventana de su casa”.</i> 406_ <i>“Si hablamos de equipos tecnológicos como proyectores, computadoras, tendríamos un laboratorio que está bastante obsoleto”</i> 434_ <i>“...como limitante yo creo que un poco, cuando hablamos de redes sociales tenemos el tema de la banda ancha, eso nos ha generado problemas”.</i> 472_ <i>“yo creía que todos tenían un teléfono celular o tenían una computadora, una laptop, una PC en su casa o tenían acceso a Internet, pero he estado un poco equivocado porque no todos los estudiantes tienen acceso. No, al menos los que viven en zonas rurales”.</i>	Vivir en zona rural Economía familiar Acceso Acceso Equipamiento obsoleto Equipamiento deficiente Economía familiar

589_ “aunque parezca insólito hay estudiantes que durante la semana como mucho se pueden conectar una vez y a veces yendo o viajando a las casas de los compañeros que tienen más accesibilidad a Internet o en este caso a las redes sociales, quedándose a dormir por ejemplo en la casa de los compañeros en la ciudad y esto dificulta un poco el aprendizaje del inglés.	Acceso a equipos tecnológicos
593_ “en las universidades se facilite bibliotecas con acceso a medios informáticos. Los estudiantes que tienen pueden hacer prácticas dentro de la U.” *	Acceso a equipos tecnológicos

Fuente: Elaboración propia. Junio/2016

*Los datos expuestos fueron obtenidos mediante la entrevista aplicada docentes universitarios de UTM y ULEAM.

Nota: estos resultados fueron publicados en Villafuerte, Cedeño y Romero (2017)

Análisis: El diseño de una intervención educativa que haga uso de TIC y Redes Sociales deberá considerar aspectos relacionados con la duración de las tareas y los proyectos. En cuanto a la duración de la intervención educativa, el tiempo de las sesiones se recomienda que no se supere los 30 minutos en cada sesión durante la intervención educativa apoyada en TIC, con una duración total de 4 meses.

La competencia digital requerida para ejecutar la intervención educativa es moderada. Se requiere el conocimiento en el uso de redes sociales a nivel usuario tanto para el profesorado como para el alumnado.

La motivación a la participación deberá estimular las fuerzas intrínsecas para que los estudiantes se animen a participar en las intervenciones educativas, pero también la intervención educativa deberá estar articulada al currículo y al sistema de calificaciones para potenciar la participación de los estudiantes

Los datos reflejan algunas carencias a nivel de la conectividad a Internet; sin duda este es un punto clave en el momento de implementar este tipo de prácticas. En este sentido, la conectividad representa un importante puntaje en los procesos de evaluación aplicada por el Consejo de Evaluación y Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), circunstancia que garantiza una mejora en el nivel de acceso a Internet en las universidades ecuatorianas.

En resumen:

(a) *Respecto a las potencialidades didácticas y motivacionales de las TIC y RRSS*
Las potencialidades que ofrecen las redes sociales para mejorar las prácticas idiomáticas que fueron identificadas en este estudio son: (1) El acceso técnico y costos módicos, condiciones que facilita su utilización en propuestas de intervención educativa en el contexto universitario, ratificando las afirmaciones de Cabero et al. (2011); Guzmán y Fabra (2014). Ahora bien, se ponen también de relieve los problemas que presenta en ocasiones la red para que pueda desarrollarse una conexión exitosa. (2) La didáctica flexible ya que pueden ser utilizadas en cualquier momento y lugar que los estudiantes deseen. (3) La pertinencia de las redes sociales son altamente valoradas según las condiciones locales debido a que ofrece funciones y ventajas para

ser aprovechadas en las prácticas idiomáticas. (4) El potencial de las TIC y RRSS para estimular las competencias comunicacionales, culturales y digitales desde su capacidad para el trabajo pedagógico centrado en el estudiante (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2017).

(b) Respecto a las secuencias que favorecen las prácticas del inglés mediante TIC y RRSS

Los resultados permiten inferir que este tipo de secuencias interactivas en su mayoría incluyen la revisión de textos que hacen uso de un vocabulario más selecto o específico. A través de las voces del profesorado se conoce que los estudiantes hacen uso de TIC en diversas prácticas en inglés como lengua extranjera. Los resultados ratifican las afirmaciones de Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh (2007), respecto a que el alumnado presenta diversas actitudes hacia a las prácticas del inglés mediante los dispositivos electrónicos. Se destaca la participación, el trabajo en las actividades planteadas hasta su finalización, la dedicación y el esfuerzo, entre otras (Farhat y Kazim, 2011).

(c) Respecto al diseño de intervenciones educativas que utilizan TIC y RRSS

Los factores para considerar en el diseño de intervenciones educativas que utilizan TIC y RRSS: la duración de la intervención educativa a partir del tiempo disponible de los participantes, otras asignaturas que operan al mismo tiempo, disponibilidad de tiempo debido a otro tipo de causas laborales, personales, etc. La competencia digital requerida para ejecutar la intervención educativa por parte de alumnado y profesorado, a pesar de exigir un nivel básico de conocimiento en el uso de dispositivos informáticos, aplicaciones de Internet y RRSS; y finalmente, la motivación del grupo de participantes a nivel de temáticas, expectativas e intereses en realizar las prácticas de inglés por medio de TIC y RRSS. Esta motivación –tal y como se ha descrito anteriormente- puede descender debido a los problemas detectados y que pueden surgir con la conectividad a Internet. Este punto es clave cuando participan estudiantes que habitan en las comunidades rurales donde el acceso a Internet es aún limitado.

5.2. Resultados de los análisis estadísticos de los datos cuantitativos

Pregunta de investigación No. 3:

¿Cuáles son los impactos que las prácticas apoyadas en TIC y RRSS generan en las competencias de comunicación en inglés de los futuros profesores de lengua extranjera de Manabí?

Para el cumplimiento del tercer objetivo de la investigación: Analizar las actitudes de los estudiantes de los programas de formación docente de inglés ante las prácticas idiomáticas que hacen uso de las tecnologías de información y comunicación; se han realizado los siguientes análisis.

Comprobación de la hipótesis 1:

a. Aplicación de la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

La hipótesis nula: H_0 = No existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica del inglés mediante las TIC y Redes Sociales con los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

La hipótesis alternativa: H_a = Existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica idiomática del inglés mediante las TIC y redes sociales, con los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

En la tabla 45 se exponen los resultados de la prueba Chi-cuadrado de Pearson de las actitudes de los participantes para realizar prácticas idiomáticas, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación y redes sociales respecto a los factores sexo y edad.

Tabla 45

Actitudes para las prácticas idiomáticas mediante TIC y RRSS y los factores sexo y edad

Ítems	Sexo	Edad
2.1. Por todo lo que ofrecen las redes sociales creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades.	0.76	0.00
2.2. Cuando tengo que prepararme para el examen de inglés prefiero practicar en programas en línea.	0.99	0.16
2.3. Las redes sociales me ayudan a estudiar inglés en grupo.	0.76	0.00
2.4. YouTube es la red social que me ayuda a practicar inglés.	0.79	0.15
2.5. WhatsApp es la red social que me ayuda a practicar inglés	0.80	0.02
2.6. Google+ es la red social que me ayuda a practicar inglés.	0.54	0.00
2.7. Facebook es la red social que me ayuda a practicar inglés.	0.33	0.25
2.11. Practico la fonética en inglés con programas en línea.	0.91	0.00
2.12. Puedo mejorar mi expresión oral en inglés practicando con videoconferencias disponen RRSS.	0.75	0.22
2.13. Me gustan los blogs porque las personas se expresan naturalmente.	0.06	0.17
2.14. Mi comprensión en inglés mejora cuando participo en los foros que están en las RRSS.	0.81	0.09
2.16. Siento que al escuchar los videos en inglés en las redes sociales puedo mejorar mi comprensión de ese idioma.	0.10	0.10
2.20. Para que la gente comprenda bien mi mensaje escrito en inglés en Facebook, debo revisarlo muy bien antes de subirlo.	0.48	0.30

Elaboración propia Octubre/2016.

Nota: Este cuestionario fue publicado en Villafuerte y Romero (2016). La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF174887.pdf>

El índice estadístico Chi-cuadrado de Pearson facilita la interpretación de los resultados logrados de manera independiente por cada serie de datos.

La teoría indica que la columna significación asintótica bilateral permite determinar el cumplimiento al requisito de la independencia estadística. El valor p asignado es .05.

Acudimos a la comprobación de hipótesis:

Hipótesis nula: X e Y son independientes, y

Hipótesis alternativa: X e Y no son independientes

Análisis. Para el factor sexo de los futuros docentes de inglés de Manabí, en todas las actitudes evaluadas se reportan Chi-cuadrado de Pearson ≥ 0.05 . Este resultado revela el cumplimiento de la hipótesis nula. Se concluye que los resultados revelan que no existe alguna relación significativa entre el factor -sexo del alumnado- y las actitudes para ejecutar prácticas en inglés por medio de RRSS.

Para el factor edad de los futuros docentes de inglés de Manabí, todas las actitudes evaluadas reportan Chi-cuadrado de Pearson ≥ 0.05 . Se da cumplimiento a la hipótesis nula, excepto en los ítems 2.1, 2.3, 2.5, 2.6 y 2.11, en los que el resultado de Chi-cuadrado de Pearson es < 0.05 . En estos casos se concluye que sí existe relación significativa entre la edad de los futuros docentes de inglés y las actitudes descritas para las prácticas idiomáticas usando RRSS al 95% de exactitud.

En cuanto al factor edad de los participantes y las prácticas idiomáticas de inglés mediante TIC y RRSS, se concluye que existe relación significativa en los ítems 2.1. Por todo lo que ofrecen las redes sociales creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades; 2.3. Las redes sociales me ayudan a estudiar inglés en grupo; 2.5. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es WhatsApp; 2.6. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Google+, y 2.11. Me gusta practicar fonética en inglés usando programas en línea.

b. Aplicación de la prueba ANOVA multifactorial en muestras no relacionadas

La hipótesis nula: H_0 = Existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica idiomática del inglés mediante las TIC y redes sociales y los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

La hipótesis alternativa: H_1 = No existen relaciones significativas entre las actitudes para la práctica idiomática del inglés mediante las TIC y redes

sociales, y los factores sexo y edad de los estudiantes de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí.

En la tabla 46 se presentan los resultados obtenidos al aplicar ANOVA multifactorial en muestras independientes para determinar las relaciones significativas existentes entre las variables edad y sexo en contraste con los ítems del Cuestionario Actitudes para la Práctica del Idioma inglés mediante las Redes Sociales.

Tabla 46
ANOVA de las actitudes para prácticas idiomáticas en RRSS y los factores sexo y edad

Ítems	Media cuadrática	F	Sig.
2.2. Prefiero usar programas en línea para preparar exámenes de gramática.	8123.0	4320.0	0.04
2.4. Yo utilizaría YouTube para practicar inglés.	7368.0	5178.0	0.03
2.15. El computador corrige mis errores de escritura	8482.0	12574.0	0.00
2.16. Los videos en inglés disponibles en las redes sociales me ayudan para comprender mejor.	3165.0	6280.0	0.02
2.19. Se puede practicar con videos en inglés que aparecen en Facebook	8438.0	5191.0	0.03
2.20. Yo reviso muy bien los mensajes que escribo antes de subirlos a Facebook.	18321.0	17183.0	0.00

Elaboración propia Enero /2017.

Nota: Este cuestionario fue publicado en Villafuerte y Romero (2016). La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales. <https://web-gigitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF174887.pdf>

Análisis: Los resultados obtenidos mediante la aplicación del ANOVA para los factores edad y sexo de los participantes rechaza la hipótesis nula, excepto en los ítems: 2.2, 2.4, 2.15, 2.16, 2.19 y 2.20 cuyos resultados de ANOVA son menores a 0.05.

En estos casos se concluye que existe relación significativa en dichos ítems con las actitudes para las prácticas del inglés mediante redes sociales al 95% de exactitud son:

- 2.2. Prefiero usar programas en línea para preparar exámenes de gramática
- 2.4. Yo utilizaría YouTube para practicar inglés.
- 2.15. El computador corrige mis errores de escritura en inglés.
- 2.16. Los videos en inglés disponibles en las redes sociales me ayudan para comprender mejor.
- 2.19. Se puede practicar con videos en inglés que aparecen en Facebook
- 2.20. Yo reviso muy bien los mensajes que escribo antes de subirlos a Facebook.

Comprobación de hipótesis 2:

(a) Aplicación de la prueba T de Student para dos series no relacionadas en el pretest de competencias comunicacionales del grupo control y del grupo intervención.

Esta prueba busca determinar la existencia de relaciones entre los resultados de las competencias comunicacionales de todos los participantes (grupo control y grupo intervención) antes de iniciar la intervención educativa que hace uso de las TIC y RRSS en prácticas idiomáticas de inglés.

La hipótesis nula: Ho2 = No existen diferencias significativas en los resultados de competencias comunicacionales en inglés entre el grupo control y el grupo intervención a nivel del pretest.

La hipótesis alterna: Ha2 = Existen diferencias significativas en los resultados de competencias comunicacionales en inglés entre grupo control y grupo intervención a nivel del pretest.

(1) Prueba de normalidad de la serie de datos aplicando Kolmogorov-Smirnov.

Resumen del procesamiento de los casos

Universidad	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
UTM	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
ULEAM	75	100,0%	0	0,0%	75	100,0%

N=135

Elaboración propia, Agosto /2018.

Descriptivos

Universidad	Estadístico	Error típ.	
UTM	Media	41,38	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior 39,32	
		Límite superior 43,45	
	Media recortada al 5%	41,19	
	Mediana	42,00	
	Varianza	63,834	
	Desv. típ.	7,990	
	Mínimo	27	
	Máximo	70	
	Rango	43	
	Amplitud intercuartil	12	
	Asimetría	,456	,309
	Curtosis	1,438	,608
	ULEAM	Media	39,51
		1,156	

Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	37,20	
	Límite superior	41,81	
Media recortada al 5%		39,65	
Mediana		39,00	
Varianza		100,307	
Desv. típ.		10,015	
Mínimo		15	
Máximo		60	
Rango		45	
Amplitud intercuartil		14	
Asimetría		-,196	,277
Curtosis		-,364	,548

Elaboración propia, Agosto /2018.

Se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de los datos en muestras que superan los 30 participantes.

Prueba de normalidad de la serie de datos

	Universidad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Resultado	UTM	,081	60	,200*	,953	60	,023
pretest	ULEAM	,071	75	,200*	,985	75	,548

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobación de la condición de normalidad de la serie de datos

p valor \Rightarrow a; aceptar H₀= Existe normalidad entre los datos.

p valor $<$ a; aceptar H₁= No existe normalidad entre los datos.

Igualdad de varianza

p valor UTM = 0.200 > a= 0.05

p valor ULEAM = 0.200 > a= 0.05

Elaboración propia, Agosto /2018.

Conclusión: Se cumple la condición de normalidad entre los datos tanto en la serie UTM como en ULEAM, por lo tanto; es posible aplicar la prueba *T de Student*.

(2) Prueba *T de Student* de muestras no relacionadas

Prueba Levene	Prueba T para la igualdad de medias
---------------	-------------------------------------

		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Difere ncia de	Error	95% Intervalo de	
							medias	típ.	Inferior	Superior
Resultado Pretest	Varianzas iguales	3,449	,066	1,181	133	,240	1,877	1,589	-1,266	5,019
	Varianzas no iguales			1,211	133,000	,228	1,877	1,550	-1,188	4,942

Elaboración propia, Agosto /2018.

Comprobación de varianzas iguales mediante la Prueba de Levene

p valor \Rightarrow α ; aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

p valor $<$ α ; aceptar H_a = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

Igualdad de varianza

p valor = 0.066 > α = 0.05

Conclusión: Se acepta la hipótesis nula. Se cumple la condición de varianzas iguales.

Elaboración propia, Agosto /2018.

En la tabla 47 se presenta el resultado para comprobar la hipótesis 2.

Tabla 47

Comprobación de hipótesis 2 mediante *T de Student* para dos series no relacionadas

p valor = 0.240 > α = 0.05

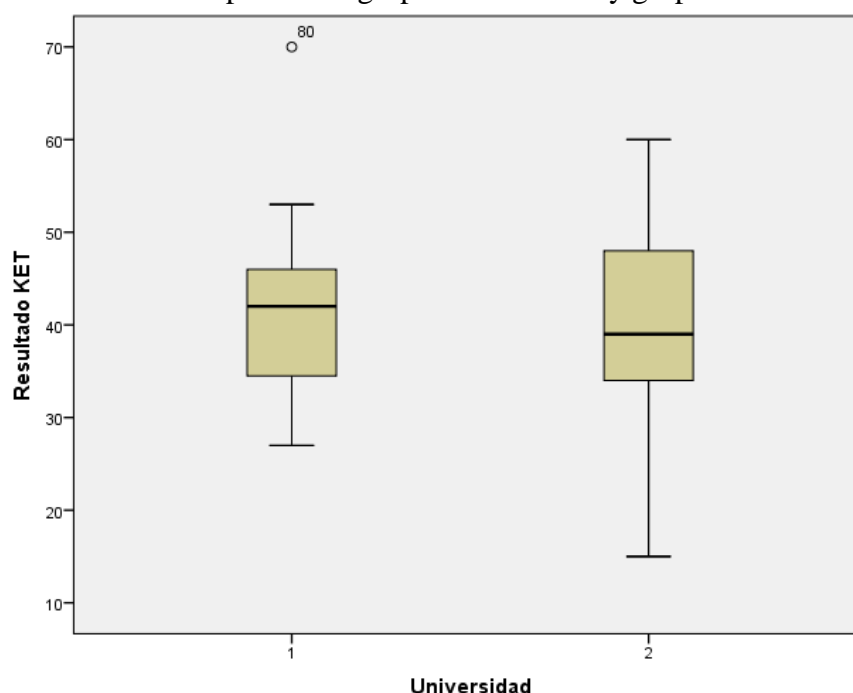
Conclusión: Se acepta la hipótesis nula. No existe diferencia significativa entre los resultados de los pretest obtenidos.

Elaboración propia, Agosto /2018.

- (1) Resultado: la hipótesis nula es aceptada; por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los resultados de los pretest obtenidos por estudiantes del grupo control y grupo intervención al inicio de la intervención educativa.

Gráfico 3.

Resultados pretest de grupo intervención y grupo control



Nomenclatura: (1) UTM; (2) ULEAM.

Nota: diferencias significativas en los resultados de competencias comunicaciones en inglés entre grupo control y grupo intervención a nivel del pretest.

Comprobación de hipótesis 3

a. Aplicación de la prueba T de Student para una serie de datos relacionada

Esta prueba busca determinar la existencia de relaciones entre los resultados de las competencias comunicacionales solamente en el grupo intervención. Para ello compara los resultados de las competencias comunicativas del grupo intervención antes y después de haber cumplido con la intervención educativa.

La hipótesis nula: $H_03 =$ No existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa.

La hipótesis alterna: $H_a3 =$ Existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa.

(1) Prueba de normalidad de los datos aplicando Kolmogorov-Smirnov

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ULEAM	75	55,6%	60	44,4%	135	100,0%
ULEAM	75	55,6%	60	44,4%	135	100,0%

Elaboración propia, Agosto /2018.

Descriptivos

		Estadístico	Error típ.	
Pretest ULEAM	Media	39,5067	1,15647	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	37,2023	
		Límite superior	41,8110	
	Media recortada al 5%	39,6481		
	Mediana	39,0000		
	Varianza	100,307		
	Desv. típ.	10,01536		
	Mínimo	15,00		
	Máximo	60,00		
	Rango	45,00		
	Amplitud intercuartil	14,00		
	Asimetría	-,196	,277	
	Curtosis	-,364	,548	
Postest Pruebas de normalidad ULEAM	Media	59,0267	,68418	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	57,6634	
		Límite superior	60,3899	
	Media recortada al 5%	58,9630		
	Mediana	59,0000		
	Varianza	35,107		
	Desv. típ.	5,92515		
	Mínimo	50,00		
	Máximo	69,00		
	Rango	19,00		
	Amplitud intercuartil	12,00		
	Asimetría	,084	,277	
	Curtosis	-1,173	,548	

Elaboración propia, Agosto /2018.

Se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de los datos en muestras que superan los 30 participantes.

	Prueba de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pretest ULEAM	,071	75	,200*	,985	75	,548
Postest ULEAM	,099	75	,067	,937	75	,001

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobación de la condición de normalidad entre los datos:

P-Valor \Rightarrow a; aceptar H_0 = Existe normalidad entre los datos		
P-Valor $<$ a; aceptar H_a = No existe normalidad entre los datos		
Igualdad de varianzas		
P-valor pretest ULEAM = 0.200	$>$	a = 0.05
P-valor posttest ULEAM = 0.067	$>$	a = 0.05
Conclusión: Se cumple la condición de normalidad entre los datos.		
Elaboración propia, Agosto /2018.		

(2) Prueba *T de Student* de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest ULEAM	39,5067	75	10,01536	1,15647
Postest ULEAM	59,0267	75	5,92515	,68418

Elaboración propia, Agosto /2018.

Prueba *T de Student* para muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest ULEAM	-19,5200	9,03800	1,0436	-21,5994	-17,4405	-18,704	74	,000
Postest ULEAM								

Elaboración propia, Agosto /2018.

En la tabla 48 se presenta el resultado para comprobar la hipótesis 3.

Tabla 48

Comprobación de hipótesis 3 mediante *T de Student* para muestras relacionadas

T-Student de muestras relacionadas

P-Valor = 0.000 $<$ a = 0.05

Conclusión: Se rechaza hipótesis nula; por lo tanto, sí existe diferencia significativa entre los resultados pretest y postest.

Elaboración propia, Agosto /2018.

(3) Resultado: la hipótesis nula es rechazada al ser el resultado ,000 $<$ 0.05; por lo tanto, si existen diferencias significativas entre los resultados de los pretest y el post test de las competencias comunicacionales del grupo intervención.

Comprobación hipótesis 4:

Aplicación de la prueba T de Student para dos series de datos no relacionadas

Esta prueba busca determinar la existencia de relaciones entre los resultados de las competencias comunicacionales entre los grupos intervención y control. Para ello se compara los resultados de las competencias comunicativas después de haber cumplido con la intervención educativa que hace uso de las TIC y RRSS en prácticas idiomáticas de inglés.

La hipótesis nula: Ho4 = No existen diferencias significativas entre los resultados del postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS en comparación a aquellos que no participaron.

La hipótesis alterna: Ha4 = Existen diferencias significativas entre los resultados del postest de las competencias comunicacionales en inglés de los estudiantes que participaron en la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS en comparación a aquellos que no participaron.

(1) Prueba de normalidad de los datos aplicando Kolmogorov-Smirnov

Resumen del procesamiento de los casos

	Universida d	Casos					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaj e	N	Porcentaj e	N	Porcentaj e
Postest	UTM	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
	ULEAM	75	100,0%	0	0,0%	75	100,0%

Elaboración propia, Agosto /2018.

Descriptivos

Universidad	Estadístico	Error típ.	
UTM	Media	41,3833	1,03145
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	39,3194
		Límite superior	43,4473
	Media recortada al 5%	41,1852	
	Mediana	42,0000	
	Varianza	63,834	
	Desv. típ.	7,98959	
	Mínimo	27,00	
	Máximo	70,00	

	Rango		43,00	
	Amplitud intercuartil		11,75	
	Asimetría		,456	,309
	Curtosis		1,438	,608
	Media		59,0267	,68418
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	57,6634	
		Límite superior	60,3899	
	Media recortada al 5%		58,9630	
	Mediana		59,0000	
	Varianza		35,107	
ULEAM	Desv. típ.		5,92515	
	Mínimo		50,00	
	Máximo		69,00	
	Rango		19,00	
	Amplitud intercuartil		12,00	
	Asimetría		,084	,277
	Curtosis		-1,173	,548

Elaboración propia, Agosto /2018.

Se aplica la prueba de normalidad de los datos mediante Kolmogorov-Smirnov para muestras superiores a 30 participantes.

Pruebas de normalidad para las series de datos							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Universidad	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Resultados	UTM	,081	60	,200*	,953	60	,023
postest	ULEAM	,099	75	,067	,937	75	,001

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera

Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobación de la condición de normalidad entre los datos:

p. valor \Rightarrow a; aceptar H_0 = Existe normalidad entre los datos.

p. valor $<$ a; aceptar H_a = No existe normalidad entre los datos.

Igualdad de varianza

p.valor UTM= 0.200 $>$ a= 0.05

p.valor ULEAM= 0.067 $>$ a= 0.05

Elaboración propia, Agosto /2018.

Conclusión: Se cumple la condición de normalidad de las series de datos para los dos casos estudiados.

(2) Prueba *T de Student* de muestras no relacionadas:

Prueba de Levene para comprobar varianzas iguales en las series de datos

Estadísticos de grupo

	Universidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. Media
Resultado	UTM	60	41,3833	7,98959	1,03145
postest	ULEAM	75	59,0267	5,92515	,68418

Elaboración propia, Agosto /2018.

Prueba *T de Student* para muestras no relacionadas

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif	95% Intervalo de confianza	
								Inferior	Superior
Varianzas iguales	3,039	,084	-14,726	133	,000	-17,6433	1,1981	-20,013	-15,273
No iguales			-14,255	105,98	,000	-17,6433	1,2377	-20,097	-15,189

Elaboración propia, Agosto /2018.

Comprobación de varianzas en series de datos mediante la prueba de Levene

$p.valor \Rightarrow a$; aceptar H_0 = Las varianzas son iguales

$p.valor < a$; aceptar H_a = Existe diferencia significativa entre varianzas

Igualdad de varianza

P-valor = 0.084 > a= 0.05

Elaboración propia, Agosto /2018.

Conclusión: Se cumple la condición de varianzas iguales.

Tabla 49.

Comprobación de hipótesis 4 mediante *T de Student* de dos series no relacionadas a nivel del postest

p. valor = 0.000 < a= 0.05

Elaboración propia, Agosto /2018.

Conclusión: Se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, si existe diferencia significativa entre los resultados de obtenidos por estudiantes del grupo control y grupo intervención en el postest.

(3) Resultado: la hipótesis nula es rechazada al ser el resultado $,000 < 0.05$; por lo tanto, si existen diferencias significativas entre los resultados de los pretest y el post test de las competencias comunicacionales reportadas por los grupos intervención e intervención.

Comprobación de las hipótesis Ho5, Ho6, Ho7 y Ho8:

Para el estudio de la evolución de cada una de las destrezas de la comunicación: (a) comprensión lectora, (b) comprensión auditiva, (c) expresión escrita y (d) expresión oral. Sin embargo, los resultados indican que las series de datos estudiadas no superan la prueba de normalidad de Kolmogorov. Ver a continuación.

(1) Prueba de normalidad de las series de datos

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
R_PRET_ULEAM	,129	75	,004	,975	75	,140
R_POST_ULEAM	,134	75	,002	,972	75	,097

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobación de la condición de normalidad entre los datos:

$p.valor > \alpha$; aceptar H0= Existe normalidad entre los datos

$p.valor < \alpha$; aceptar H1= No existe normalidad entre los datos

Igualdad de varianza		
Lectura pretest ULEAM = 0.004	>	$\alpha = 0.05$
Lectura posttest ULEAM = 0.002	>	$\alpha = 0.05$

Elaboración propia, Agosto /2018.

Nota: Se aplica tabla de frecuencia mediante el SPSS.V24.0

Conclusión: No se cumple la condición de normalidad entre los datos tanto en la serie pretest como en posttest. Por lo tanto, se deberá ejecutar la comprobación de las hipótesis utilizando métodos no paramétricos por medio de las pruebas de Wilcoxon y Friedman según sea la destreza de comunicación a estudiar.

Comprobación de la hipótesis 5: Respecto a la comprensión lectora

La hipótesis nula Ho5 = Los participantes del grupo intervención no alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión lectora en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

En vista de que las series de datos correspondientes destreza comprensión lectora no cumplieron con la condición de normalidad al aplicar la prueba de Kolmogorov; se procede a la comprobación de las hipótesis Ho5 por medio de la prueba no paramétrica Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas mediante el paquete SPSS.V24.0. Ver resultado en la comprobación de la hipótesis en la tabla 50.

Tabla 50
Resultado de comprobación de hipótesis 5

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre R_PRET_ULEAM y R_POST_ULEAM es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Se rechaza la hipótesis nula; y por tanto se acepta la hipótesis alterna: Ha5 = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles significativos superiores en los resultados en la destreza comprensión lectora en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

Comprobación de la hipótesis 6: Respecto a la comprensión auditiva de los participantes

La hipótesis nula H_06 = Los participantes del grupo intervención no alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión auditiva en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

La hipótesis alterna H_a6 = Los participantes del grupo intervención alcanzan mejoras significativas en la destreza comprensión auditiva en inglés en comparación a aquellos que no participaron de la intervención educativa mediante TIC y RRSS.

En vista de que las series de datos correspondientes destreza comprensión auditiva no cumplieron con la condición de normalidad al aplicar la prueba de Kolmogorov; se procede a la comprobación de las hipótesis H_06 por medio de la prueba no paramétrica Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas mediante el paquete SPSS.V24.0. Ver resultado en la comprobación de la hipótesis en la tabla 51.

Tabla 51
Resultado de comprobación de hipótesis 6

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre R_PRET_ULEAM y R_POST_ULEAM es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Se rechaza la hipótesis nula; y por lo tanto se acepta la hipótesis alterna: H_a6 = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza comprensión auditiva en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

Comprobación de la hipótesis 7: Respecto a la expresión escrita

La hipótesis nula: Ho7 = Los estudiantes del grupo intervención no alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión escrita en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

La hipótesis alterna: Ho7 = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión escrita en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con redes sociales.

En vista de que las series de datos correspondientes destreza expresión escrita no cumplieron con la condición de normalidad al aplicar la prueba de Kolmogorov; se procede a la comprobación de las hipótesis Ho7 por medio de la prueba no paramétrica Friedman de varianza por rangos de muestras relacionadas mediante el paquete SPSS.V24.0. Ver resultado en la comprobación de la hipótesis en la tabla 52.

Tabla 52
Resultado de comprobación de hipótesis 7

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de W_PRET_ULEAM and W_POST_ULEAM son las mismas.	Análisis de dos vías de Friedman de varianza por rangos de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Se rechaza la hipótesis nula; y por lo tanto se acepta la hipótesis alterna Ha7. = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión escrita en inglés.

Comprobación de la hipótesis 8: Respecto a la competencia expresión oral de los participantes.

Se aplica la prueba no paramétrica de Friedman. Ver tabla 53.

La hipótesis nula: H_08 = Los estudiantes del grupo intervención no alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión oral en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

La hipótesis alternativa: H_a8 = Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión oral en inglés que aquellos estudiantes que no participaron de la intervención educativa apoyada con TIC y RRSS.

Tabla 53
Resultado de comprobación de hipótesis 8

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de W_{PRET_ULEAM} and W_{POST_ULEAM} son las mismas.	Análisis de dos vías de Friedman de varianza por rangos de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

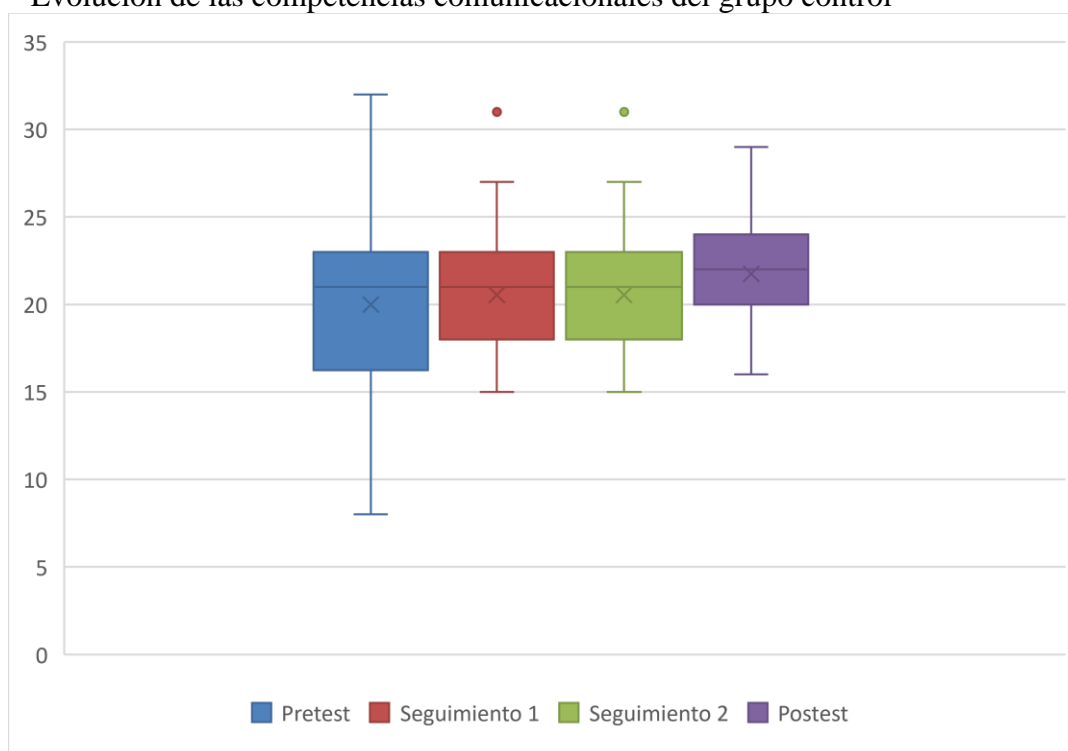
Se rechaza la hipótesis nula; y por lo tanto se acepta la hipótesis alterna H_a8 . Los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles superiores en los resultados en la destreza expresión oral en inglés en comparación a los estudiantes que no participaron de la intervención educativa.

5.3. Evolución de las competencias comunicacionales en inglés de los participantes (grupo control y grupo intervención).

Resultado del objetivo general:

Analizar el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes de inglés en formación de Ecuador, a través de la aplicación de las tecnologías de información y comunicación.

Gráfico 4
Evolución de las competencias comunicacionales del grupo control



Fuente: Elaboración propia (Dic./ 2018)

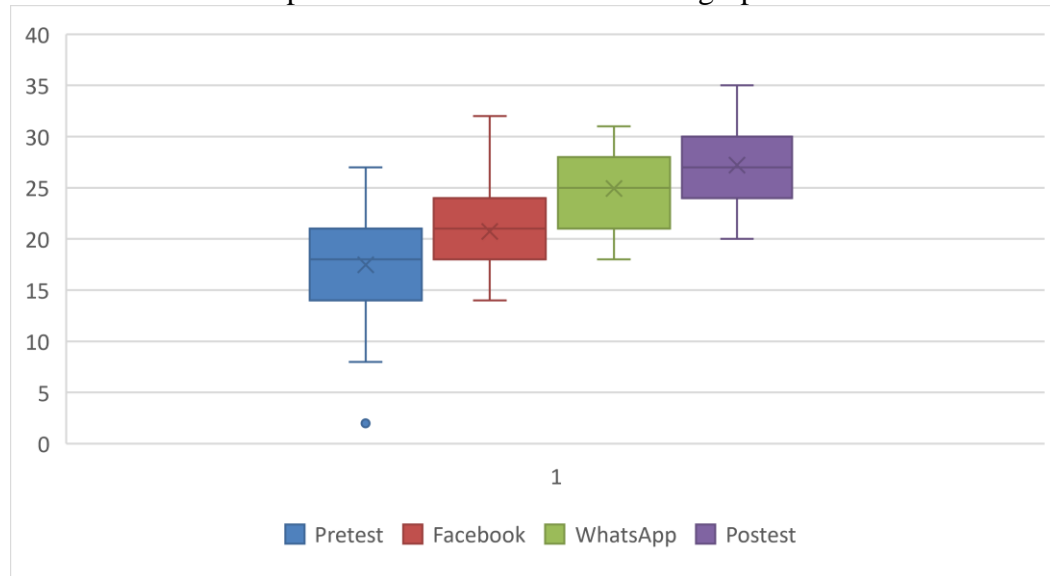
Interpretación: Esta grafica muestra los resultados promedios del grupo control, obtenidos en cuatro mediciones de las competencias comunicacionales durante el periodo 2016-2018 que incluyen el pretest (prueba estandarizada *Cambridge KET*); seguimiento 1 (prueba estandarizada *Cambridge PET*) que se aplicó una vez culminada las prácticas idiomáticas hechas con Facebook; seguimiento 2 (prueba estandarizada *Cambridge PET*) que se aplicó una vez culminada las prácticas idiomáticas hechas con WhatsApp; en el posttest (prueba estandarizada *Cambridge FCE*) que se aplicó una vez culminada las prácticas idiomáticas hechas con la red social YouTube.

Se observan cambios leves en la evolución de la destreza de comunicación en inglés del grupo control. El incremento más notorio coincide con el cierre del ciclo de

estudios y creemos que se debe a que los estudiantes tradicionalmente se concentran en mejorar su rendimiento.

Gráfico 5

Evolución de las competencias comunicacionales del grupo intervención



Fuente: Elaboración propia (Dic./ 2018)

Interpretación: Este gráfico muestra los resultados promedios obtenidos por el grupo intervención en cuatro mediciones de las competencias comunicacionales en inglés durante el periodo 2016-2018 que incluyen el pretest (prueba estandarizada *Cambridge KET*); seguimiento 1 (prueba estandarizada *Cambridge PET*) que se aplicó una vez culminada las prácticas idiomáticas hechas con Facebook; seguimiento 2 (prueba estandarizada *Cambridge PET*) que se aplicó una vez culminada las prácticas idiomáticas hechas con WhatsApp; en el postest (prueba estandarizada *Cambridge FCE*) que se aplicó una vez culminada las prácticas idiomáticas hechas con la red social YouTube.

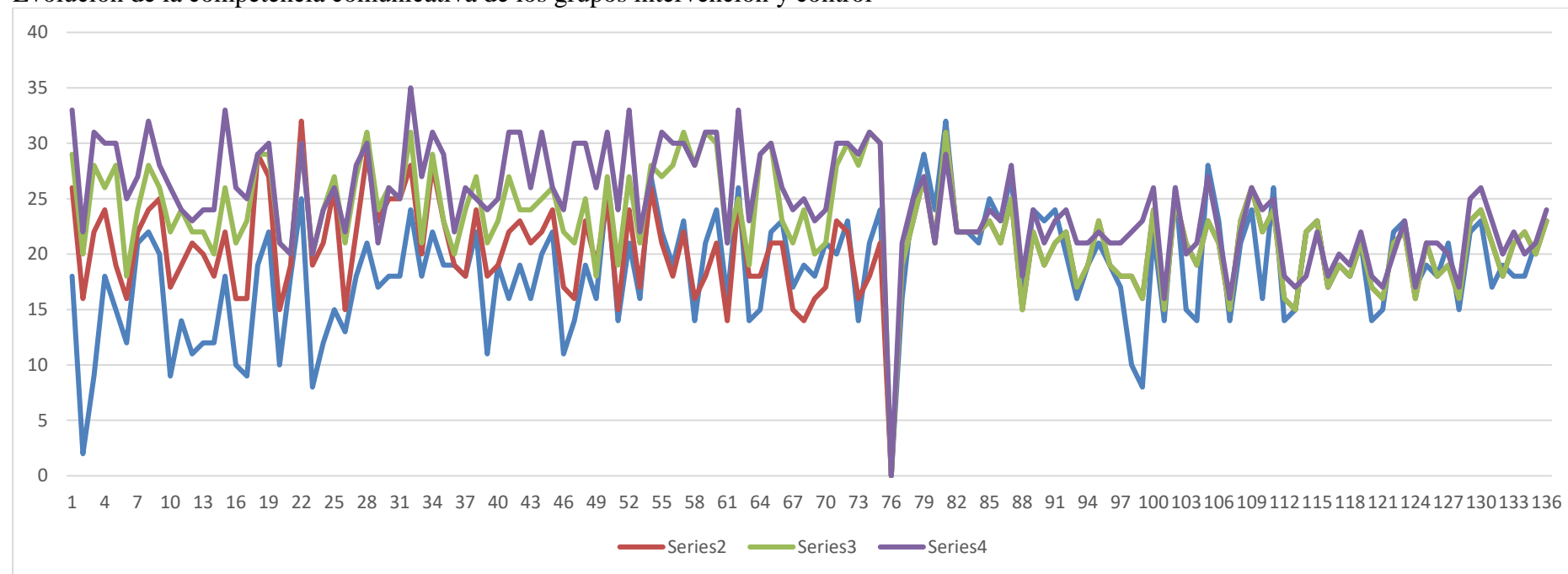
Se observan cambios positivos en la evolución de la destreza de comunicación en uso del inglés en el grupo intervención.

Se observa un importante mejoramiento de las destrezas de la comunicación en inglés en los estudiantes que tomaron parte de las prácticas idiomáticas mediante FaceBook. Sin embargo, el incremento más notorio coincide con el cierre del ciclo de prácticas ejecutadas mediante la red social WhatsApp en la que los participantes logran fortalecer la competencia de lectura y escritura (Color verde en el gráfico 6).

En la práctica final usando los videos disponibles en YouTube y especialmente en la creación de videos cortos por parte de los participantes, se observa mayor desarrollo de las destrezas comprensión auditiva y expresión oral (Se presenta como postest en el gráfico 6).

Gráfico 6

Evolución de la competencia comunicativa de los grupos intervención y control



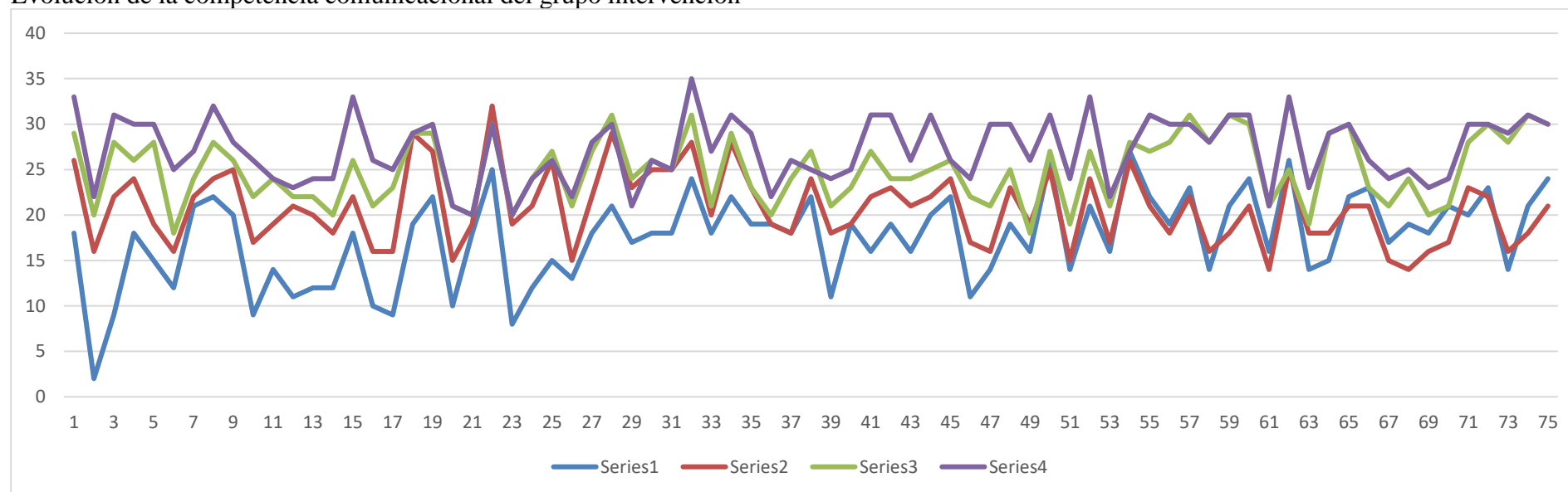
Fuente: Elaboración propia (Dic./2018).

Nomenclatura: Serie 1= Pretest; Serie 2= monitoreo 2, Serie 3= monitoreo 3; Serie 4=postest.

Interpretación: Este gráfico muestra los niveles de evolución de los promedios correspondiente a las competencias comunicacionales de los todos los participantes de la investigación durante el periodo de ejecución de la intervención educativa. En la gráfica los participantes del 1 al 75 corresponden al grupo intervención y del numero 76 al 136 corresponden al grupo control. Se aprecia que el grupo control reporta una evolución dinámica en todas las pruebas aplicadas a diferencia del grupo control en la que no se observan cambios favorables.

Gráfico 7

Evolución de la competencia comunicacional del grupo intervención

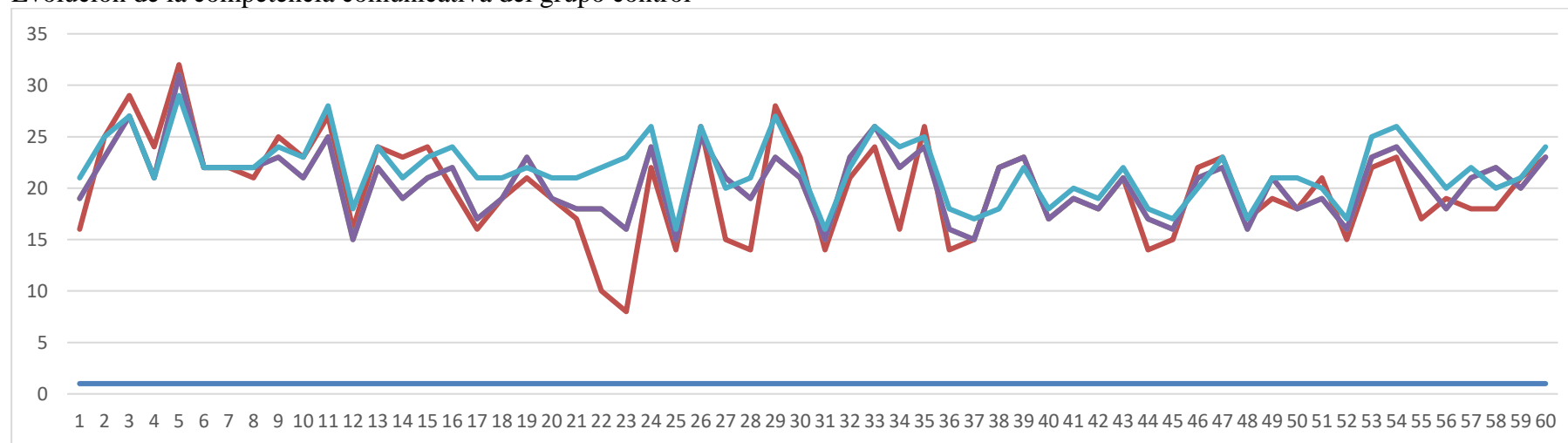


Fuente: Elaboración propia (Dic./2018).

Nomenclatura: Serie 1= Pretest; Serie 2= monitoreo 2, Serie 3= monitoreo 3; Serie 4=postest.

Interpretación: El gráfico 7 se muestra el desarrollo de la destreza comprensión lectora de los 75 participantes correspondientes al grupo intervención. Se aprecia que el grupo intervención una tendencia de desarrollo positivo según los resultados obtenidos en todas las pruebas aplicadas. Así en el caso 1 pasa de 19 puntos a nivel de pretest; 26 al final de la intervención con Facebook (línea roja); 29 al final de la intervención con WhatsApp; y 34 al final de la intervención con YouTube.

Gráfico 8
Evolución de la competencia comunicativa del grupo control



Fuente: Elaboración propia (Dic./2018).

Nomenclatura: Serie 1= Pretest; Serie 2= monitoreo 2, Serie 3= monitoreo 3; Serie 4=postest

Interpretación: En el gráfico 8 se muestra el desarrollo limitado de la destreza comprensión lectora de los 60 participantes correspondientes al grupo control. Se aprecia que el proceso de adquisición de la lengua meta es heterogéneo; es decir que unos estudiantes avanzan de forma moderada (ver casos 1, 5, 24 y 54); mientras que otros no lo hacen (ver casos 26, 31, 43 y 59). Se observa una tendencia de mayor desarrollo durante la prueba de postest que coincide con el fin de curso.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta tesis doctoral atienden al contexto socioeducativo y política pública vigente en Ecuador en torno al proceso de formación de docentes de inglés de la provincia de Manabí, quienes requieren entre otros aspectos, desarrollar la competencia comunicativa en uso del idioma inglés como lengua extranjera. Son contrastados los resultados obtenidos en la parte empírica de esta tesis con otros trabajos similares ejecutados en la región.

Tres situaciones exógenas han influido de manera relevante en la concreción del tamaño del corpus en este estudio:

(1) El proceso de ingreso a las universidades públicas ecuatorianas establecido por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión a la Educación Universitaria (SNNAEU) que sitúa al programa de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros entre aquellos de más alto puntaje requerido,

(2) El rediseño de todos los programas de formación profesional que entre los años 2016 y 2017 que impidió el ingreso de nuevo alumnado a las universidades públicas y privadas de Ecuador, y

(3) El terremoto de 7.8 grados Richter, acontecido en las provincias de Manabí y Esmeraldas en abril del año 2016, sismo que redujo el número de aulas disponibles en las universidades y por lo tanto restringió el ingreso de nuevo alumnado.

Se descarta cualquier acción que pretenda generalizar estas conclusiones a otros programas de formación docente de Ecuador. Sin embargo, la intervención educativa construida con la colaboración del profesorado y alumnado de las universidades ULEAM y UTM, se constituye en un aporte a la innovación del proceso de formación de docentes de inglés, que puede ser ampliamente replicado en otros programas similares, al ser una herramienta pertinente y coherente con las reformas curriculares y política pública ecuatoriana en torno a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Atendiendo a la revisión bibliográfica realizada y al trabajo empírico gestionado, señalamos los siguientes hitos que componen este capítulo de conclusiones:

6.1. Conclusiones de los objetivos planteados.

6.2. La formación del profesorado de inglés en Ecuador: la universidad como formador de formadores

6.3. Políticas públicas y metodologías innovadoras para enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Ecuador: AICLE a través de las Redes Sociales y TIC.

6.1. Conclusiones a los objetivos planteados

Para la presentación de las conclusiones respecto a los objetivos planteados, seguimos a continuación, el mismo orden en el que estos fueron presentados en el capítulo segundo de esta tesis doctoral.

Respectos al objetivo específico 1: Identificar las potencialidades didácticas y motivacionales que los docentes universitarios observan en las TIC y redes sociales, con el objetivo de mejorar el desarrollo de las prácticas idiomáticas en los programas de formación de docentes de inglés.

Concluimos que la literatura científica revisada recalca que las TIC han potenciado el acceso de estudiantes a alta cantidad de información respecto a diversos campos del conocimiento (Esteve, 2009; UNESCO, 2003; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; y Negroponte, 1995). Autores como Boyd y Ellis (2008) agregan que los potenciales usos de las RRSS han modificado los formatos utilizados por los usuarios para comunicarse tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Para efectos de la presente tesis doctoral, hemos asumido la posición de Cabero, Barroso, Llorente y Marín (2013); Garay, Luján y Etxebarria (2013); Palazio-Arko (2016); e Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2017) quienes, tras ejecutar investigaciones en la línea innovaciones educativas apoyadas por medios informáticos, coinciden al afirmar que las TIC tienen un alto potencial didáctico, que puede ser utilizado en procesos de aprendizaje sincrónico y asincrónico.

A partir del análisis de las voces del profesorado, respecto a las categorías propuestas por Mestres (2014) en torno a las potencialidades didácticas que ofrecen las TIC, se concluye que: practicidad, atracción, y flexibilidad son las potencialidades principales, seguidas por accesibilidad y adaptabilidad. Este resultado se obtiene a partir de las afirmaciones del profesorado respecto a que las redes sociales no requieren de dispositivos informáticos sofisticados, pero si de una conexión a Internet. A este punto, cabe recalcar que en Ecuador se debe mejorar la conectividad a Internet, de manera especial en la zona rural (Salgado, 2017; y Quiñones, 2016).

Respecto a las potencialidades didácticas identificadas al analizar las voces de los docentes de las universidades manabitas, se concluye que: practicidad, atracción y flexibilidad, favorecen tanto la ejecución de prácticas idiomáticas individuales como las grupales. Ellas facilitan el uso de diferentes grados de complejidad del lenguaje inglés, y permiten la simulación de situaciones pertenecientes a la cultura de las naciones de habla inglesa.

Finalmente, el interés del alumnado es estimulado cuando se hace uso de las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube, debido a que ellas son las que mayor atracción ejercen sobre los estudiantes universitarios de Ecuador (Novillo et al., 2017; y Alcázar, 2017).

Respecto al objetivo específico 2: Analizar las actitudes que tienen los estudiantes de los programas de formación docente de inglés de Manabí ante las prácticas idiomáticas que hacen uso de las TIC.

Se concluye que los trabajos de Hernández, Gómez, Maltes et al. (2011); Bancroft, 1999; Moscovici, 1986; y Lozanov, 1978; entre otros, nos permite concluir que, la - actitud- puede ser entendida como el conjunto de percepciones que una persona tiene respecto a un objeto o circunstancia concreta. Su apertura, diálogo y creatividad pueden ser comparadas con las actitudes que una persona tiene ante la vida (Corbett, 2003), que emergen de la acumulación de relaciones múltiples y factores tales como creencias, costumbres, organización social, gestos, cultura y nociones de espacio personal (Castaño et al., 2013; Farhat y Kazim, 2011).

Sobre este punto, expresamos nuestro acuerdo con las afirmaciones de Escribano y González (2013); y Sun et al. (2007); cuando exponen que, las actitudes de los estudiantes se manifiestan mediante sus reacciones favorables o desfavorables ante las TIC. Nos sumamos a la posición de autores como Cabero et al. (2016); Palazzo-Arko et al. (2014); Thomas y Brown (2011) respecto a que la exposición permanente de los estudiantes a procesos educativos que hacen uso de las TIC contribuye al fortalecimiento de las habilidades, actitudes y competencias digitales tanto del alumnado como del profesorado.

Concluimos que las prácticas idiomáticas ejecutadas mediante TIC recobran mayor protagonismo, debido a que la interacción entre los aprendientes es estimulada (Escribano y González, 2013) y se da cumplimiento con el marco jurídico local al aplicar un método AICLE / CLIL en las prácticas idiomáticas, logrando generar experiencias memorables de aprendizaje (Marsh, 2013; y Wolff, 2012).

Los resultados obtenidos al aplicar el índice Chi-cuadrado de Pearson sobre los factores sexo y edad en contraste con los ítems del Cuestionario Actitudes para la Práctica del Idioma Inglés Mediante las Redes Sociales, creado *ad hoc.*, por el equipo investigador, nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

No existen relación significativa entre las actitudes de los participantes para ejecutar prácticas del inglés mediante TIC y RRSS y el factor sexo. Esto posiblemente se debe a que todos los estudiantes, sin hacer diferencias por su sexo, hacen uso de las TIC en actividades académicas permanentemente.

Se añade que, sí existen relaciones significativas entre las actitudes de los participantes para ejecutar prácticas del inglés mediante TIC y RRSS y el factor edad; en los ítems 2.1; 2.3; 2.5; 2.6 y 2.11 (Ver detalles en el capítulo 5). Esto posiblemente se debe a que el factor edad incide en el desempeño académico de estudiantes universitarios (Castaño, Maiz y Garay (2015). Creemos que este resultado guarda relación con el tiempo que los estudiantes destinan al cumplimiento de actividades académicas, ya que los estudiantes adultos generalmente son jefes de hogar por lo que deben distribuir su tiempo entre el cumplimiento de actividades de formación y su rol en la familia.

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba ANOVA en muestras independientes nos permite concluir que: existen relaciones significativas entre los factores edad y sexo y los ítems 2.2; 2.4; 2.15; 2.16; 2.19 y 2.20 del Cuestionario de actitudes de los estudiantes

para ejecutar prácticas del inglés mediante TIC y RRSS aplicado (Ver en capítulo 5). Estos resultados ratifican las afirmaciones de investigadores tales como Cabero y Barroso (2016); Garay et al. (2013); Thomas y Brown (2011); y Bartolomé y Grané (2009) cuando sostienen que la exposición al uso de los dispositivos electrónicos y servicios disponibles en Internet fortalece las actitudes para el aprendizaje autónomo y grupal.

En cuanto a la prospectiva investigativa, proponemos que se desarrollen investigaciones futuras respecto a las actitudes de los estudiantes universitarios para ejercitar la gramática de una lengua extranjera mediante TIC. Otro tema que debe ser abordado a futuro se vincula a las actitudes y motivaciones de estudiantes con discapacidad física y sensorial ante las prácticas del inglés mediante TIC.

Respecto al objetivo específico 3: Identificar los aspectos técnicos y secuencias interactivas que han demostrado ser relevantes cuando se ejecutan prácticas idiomáticas usando TIC

Concluimos con autores como Intriago et al. (2016); y Garay et al. (2013) cuando sostienen que las TIC son capaces de aportar numerosos beneficios al proceso de adquisición de una lengua extranjera, siempre y cuando se consideren en el diseño de las intervenciones educativas, aquellos procesos de decodificación, reconstrucción y apropiación del conocimiento. Por ello, apoyamos las afirmaciones de Xixiang (2016); Aguaded (2013); y Esteve (2009) cuando expresan que, para potenciar los beneficios de la tecnología educativa, esta debe ser acompañada de didácticas apropiadas, entre otros aspectos. De igual manera, nos sumamos a la posición de Dwee y Anthony (2017); y Cevallos et al. (2017) cuando argumentan respecto a la importancia del papel del profesorado como agentes facilitadores, consejeros y acompañantes del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A partir del análisis de las voces de los docentes participantes, se concluye que, los aspectos técnicos a considerar en el diseño de intervenciones educativas que hacen uso de TIC y RRSS son: duración de la intervención educativa, competencia digital del profesorado y alumnado, selección de las temáticas a trabajar a partir del interés o fuerza motivacional de los aprendientes, y acceso a Internet.

En cuanto a la duración de la intervención educativa, a partir de las voces de los docentes de inglés de ULEAM y UTM concluimos que, cada sesión no debe superar los treinta y cinco minutos de duración; una unidad temática que sea trabajada con el método Aprendizaje Integral de Contenido y Lenguaje AICLE /CLIL y que haga uso de TIC o RRSS podría extenderse hasta cuarenta y cinco días; y la duración total de una intervención educativa podría ser entre cuatro y seis meses, desde la fase de enganche hasta la evaluación final.

En cuanto a las competencias digitales requeridas para ejecutar las prácticas idiomáticas por medio de TIC y RRSS, se concluye que: para asumir el rol de facilitador de dichas prácticas se requiere de competencias digitales desarrolladas a nivel medio, lo que incluye el uso de redes sociales, articulación de recursos informáticos, manejo de altas cantidades de información, gestión de una normativa de convivencia en espacios virtuales, entre otras destrezas. En cuanto al rol del estudiante consideramos que es

suficiente con aquellas competencias digitales básicas que le permitan hacer uso de dispositivos informáticos, conocimiento de las RRSS, participación en foros digitales, entre otros.

Respecto a la conectividad y acceso a Internet concluimos que Ecuador ha realizado importantes avances en cuanto a la calidad y accesibilidad al servicio de Internet en las zonas urbanas y semi urbanas. Allí es posible que los centros escolares, universidades, espacios públicos, entre otros, tengan acceso a Internet. Sin embargo, persiste la brecha de acceso a Internet en las comunidades rurales, condición que debe ser superada para ofrecer las mismas oportunidades educativas y comunicacionales a toda la población.

En cuanto a las secuencias interactivas utilizadas en las prácticas idiomáticas, las voces de los docentes de inglés de ULEAM y UTM sugieren que de las categorías presentadas por Pérez (2014), las secuencias que han demostrado mayor eficacia en el contexto universitario de Manabí son: Secuencias Interactivas de Corta Duración. Así, los foros temáticos trabajados en las redes sociales Facebook y WhatsApp son claros ejemplos de prácticas lingüísticas en la que se expone al estudiante a diversos grados de complejidad en uso del idioma inglés, se logra la articulación de las prácticas con el nivel de conocimiento individual y grupal, y con los objetivos del curso.

Ejemplos de secuencias interactivas de corta duración son: debates sobre el cambio climático, acoso escolar, entre otros. Estas prácticas exponen a los aprendientes al manejo de abundante información en el idioma meta durante su ejecución; y demandan a los participantes respuestas rápidas, haciendo uso del lenguaje formal, argumentado, coherente y preciso.

Otra secuencia que se podría ejecutar consiste en el uso de videos documentales y musicales que están disponibles en YouTube para ejercitar la destreza de comprensión auditiva en inglés; mientras que otras prácticas tales como la entrevista a un cantante, actor u otro personaje público, estimula la creatividad y uso de registros del lenguaje coloquial e informal en inglés. Se trata de prácticas idiomáticas en las que se reduce la acción del docente para estimular la capacidad creativa del alumnado (Dwee, 2017; y Ruipérez-García et al., 2017).

Nuestra prospectiva investigativa sugiere la ejecución de trabajos en la línea: Acceso a tecnología educativa de estudiantes situados en el sector rural, y estudios comparativos respecto al avance en el aprendizaje del inglés en centros escolares con acceso a internet en comparación con aquellos centros escolares que no lo poseen.

Respecto al objetivo específico 4: Diseñar y ejecutar una intervención educativa dirigida a potenciar las prácticas del inglés mediante el uso de TIC y redes sociales en programas de formación de docentes de lenguas extranjeras de Manabí, Ecuador.

La revisión de la literatura disponible sobre la construcción de intervenciones educativas nos permite sumarnos a la posición de Andrew (2017) y Pérez (2017) respecto al aporte que estas hacen para superar debilidades detectadas en los procesos de enseñanza aprendizaje de diversos campos del conocimiento. De la misma manera ratificamos la afirmación de Farhat y Kazim (2011) respecto a que las intervenciones educativas

promueven en el alumnado asumir su proceso de aprendizaje (Bartolomé y Grané, 2009). Sin embargo, existen aspectos técnicos, sociales, fisiológicos y didácticos que deben ser identificados para diseñar intervenciones educativas pertinentes y eficaces (Halliday, 2014). A este punto, expresamos nuestro acuerdo con las afirmaciones de Farooq (2015); y Flores y Cedeño (2016) para recomendar a los docentes se diseñen prácticas que hagan uso del enfoque comunicativo; centrarse en el aprendiente (Matamoros et al., 2017) y hacer uso de espacios contextualizados (Alharby, 2015).

Así, en la parte empírica de esta tesis doctoral se diseñó una intervención educativa que hace uso de las TIC y de las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube; estas últimas fueron seleccionadas debido a que son las más usadas entre los estudiantes universitarios de Ecuador (Alcázar, 2017; y Novillo et al., 2017). Además, siguiendo la política para la educación de Ecuador, la intervención educativa diseñada en esta tesis doctoral hace uso del método AICLE / CLIL (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015). Así, la ejecución de dicha intervención educativa nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Las prácticas idiomáticas que usan Facebook en combinación con recursos y materiales reales disponibles en Internet logran principalmente motivar al alumnado a realizar esfuerzos dirigidos a fortalecer las competencias comunicacionales en la comprensión auditiva y lectora.
- b. La red social WhatsApp empleada principalmente para el intercambio de información, discusión, análisis de asuntos de actualidad, entre otros usos, puede principalmente aportar al fortalecimiento de las destrezas de lectura y escritura. Los estudiantes que desean formar parte de las redes sociales conformadas son fortalecidos en la competencia cultural y el sentido de cohesión grupal debido a la comunicación instantánea que posibilita WhatsApp.
- c. Las prácticas del inglés mediante la producción de videos cortos en la red YouTube logran facilitar la práctica oral del alumnado, donde la producción de videos cortos se convierte en proyectos de autoevaluación, corrección y auto realización.
- d. Los resultados a nivel del desarrollo de las destrezas de la comunicación de los estudiantes en uso del idioma ingles evidencia avance en todos los participantes. Sin embargo, el grupo intervención ha logrado un avance de aproximadamente 10 puntos en comparación al avance del grupo control que alcanzó 2 puntos (Ver capítulo 3. Resultados).

Respecto al objetivo específico 5: Determinar el impacto que las prácticas idiomáticas apoyadas en TIC y redes sociales ejercieron sobre el desempeño de las destrezas de comunicación en inglés en el grupo de participantes.

Se indica que a partir de la revisión de la literatura científica y de las afirmaciones de Palazio-Arko et al. (2014); Cevallos et al. (2017); Cabero y Barroso (2014), concluimos que el desempeño de las competencias comunicacionales (escritura, lectura, comprensión auditiva y expresión oral) en la práctica del inglés como lengua extranjera, puede alcanzar niveles más altos a los logrados con métodos convencionales, ya que las

TIC y RRSS tienen la capacidad de motivar y guiar las prácticas idiomáticas de los aprendientes (Cevallos et al., 2017).

En base a los datos colectados durante la aplicación de pruebas de monitoreo de las competencias comunicacionales en el grupo intervención y en el grupo control concluimos que:

Al aplicar la prueba *T de Student*, el resultado indica mejoramiento en los niveles de rendimiento de las destrezas de comunicación en inglés del alumnado tanto en el grupo intervención como en el grupo control. Así, el grupo intervención reporta el valor promedio de las destrezas de comunicación de 17,48 puntos en el pretest, que pasa a 27,11 puntos en el postest. Mientras que en el caso del grupo control, el promedio obtenido en las destrezas de comunicación pasa de 23,06 en el pretest a 24,92 en el postest; en ambos casos el puntaje máximo a alcanzar es 35 puntos (Ver anexo V). Sin embargo, se observa mayor desarrollo en el grupo intervención donde el avance es de aproximadamente de 10 puntos; mientras que en el grupo control, el avance es de aproximadamente 2 puntos.

Debido a que las series de datos no superaron la prueba de normalidad de datos de Kolmogorov; se procede la aplicación de pruebas no paramétricas de Wilcoxon y Friedman según sea la destreza de comunicación a estudiar.

a. Respecto a la comprensión lectora. - Se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon; y en base a los resultados obtenidos se concluye que, los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles significativos superiores en los resultados en la destreza comprensión lectora en inglés en comparación a los estudiantes que no participaron de la intervención educativa.

b. Respecto a la comprensión auditiva. - Se aplica la prueba no paramétrica de Wilcoxon; y en base a los resultados obtenidos se concluye que, los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles significativos superiores en los resultados en la destreza comprensión auditiva en inglés en comparación a los estudiantes que no participaron de la intervención educativa.

c. Respecto a la destreza escritura. - Se aplica la prueba no paramétrica de Friedman; y en base a los resultados obtenidos se concluye que, los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles significativos superiores en los resultados en la destreza escritura en inglés en comparación a los estudiantes que no participaron de la intervención educativa.

d. Respecto a la destreza expresión oral. - Se aplica la prueba no paramétrica de Friedman; y en base a los resultados obtenidos se concluye que, los estudiantes del grupo intervención alcanzan niveles significativos superiores en los resultados en la destreza expresión oral en comparación a los estudiantes que no participaron de la intervención educativa.

Respecto al objetivo general de esta tesis doctoral: Analizar el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador a través de la aplicación de las tecnologías de información y comunicación.

Se indica que, la revisión de la literatura disponible nos permite expresar nuestro acuerdo con la afirmación de Rodríguez (2015) respecto a que la competencia

comunicativa supera la frontera del dominio gramatical o lingüístico. Se trata de aquella capacidad para entender y expresar mensajes utilizando un idioma extranjero.

Los resultados obtenidos en la parte empírica de esta tesis doctoral nos permiten sumarnos a la posición de autores como Ruipérez-García, Cabrero-García y Palazio-Arko (2017); Moncada y Freire (2015); y Fernández y Bermejo (2012) respecto a que las RRSS facilitan el intercambio de materiales auténticos que se extraen del contexto donde se hace uso del idioma meta.

En cuanto a la aplicación de la prueba - *T de Student* para muestras relacionadas se concluye que sí existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest en el Grupo Intervención (GI). Se ha obtenido un *p-valor* $0,00 < 0,05$ con lo que se comprueba progreso significativo de las destrezas de comunicación de los participantes en uso del idioma inglés.

Los datos expuestos nos permiten concluir que el Grupo Intervención ha incrementado el nivel de conocimiento del inglés en aproximadamente 10 puntos al pasar de 17,48 puntos promedio en el pretest a 27,11 puntos promedio en el postest. Se ha alcanzado un nivel de desarrollo de la competencia comunicativa superior a la del Grupo Control, en la que se reporta un avance de aproximadamente 2 puntos al pasar de 23,06 puntos promedio en el pretest a 24,92 puntos promedio en el postest.

A partir del análisis de las voces de los docentes de las universidades ULEAM y UTM fueron identificadas la practicidad, atracción y flexibilidad como aquellas potencialidades que favorecen tanto la ejecución de prácticas idiomáticas individuales como aquellas grupales.

En cuanto a la revisión de las actitudes de los participantes ante las prácticas idiomáticas por medio de TIC y redes sociales, los resultados obtenidos al aplicar el índice Chi-cuadrado de Pearson sobre el factor sexo indica que no existe relación significativa. Mientras que para el factor edad, se indica que sí existen relaciones significativas para los ítems 2.1; 2.3; 2.5; 2.6 y 2.11.

Las prácticas idiomáticas aplicadas han generado dinámicas sociales positivas y han fortalecido en los estudiantes el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje en la que se hace uso del inglés como lengua extranjera. Todos los retos propuestos a los participantes fueron cumplidos. Sin embargo, la revisión autónoma de los temas gramaticales se reporta como la actividad de menor acogida mientras que el foro sobre cambio climático y la entrevista a un cantante, fueron las actividades de mayor acogida.

La prospectiva investigativa que proponemos es desarrollar estudios cronológicos para determinar a mediano y largo plazo los impactos de las prácticas de inglés que hacen uso de las TIC y RRSS. En este sentido se deberían estudiar las potencialidades didácticas de las intervenciones educativas sincrónica y asincrónica para fortalecer los conocimientos del inglés como segunda lengua.

6.2. La formación del profesorado de inglés en Ecuador: la universidad como formador de formadores

La revisión de la literatura disponible respecto al proceso de formación del profesorado de inglés como lengua extranjera en Ecuador, revela que el primero de sus programas surgió en la Universidad Central del Ecuador en la década entre 1920-1930. Le siguieron los programas de la Universidad de Guayaquil, Universidad de Cuenca y Universidad Técnica de Manabí. A este Punto, ratificamos la afirmación de Calle et al. (2012) respecto a que dichos programas universitarios presentaron dificultades en la movilidad de su profesorado y alumnado debido a que no fueron homologados entre ellos. Posteriormente, la Universidad Central de Ecuador y la Universidad Técnica Particular de Loja ofrecieron programas a distancia para el área de inglés y psicología, con lo que se ofertó una alternativa para que las personas que habitaban en otras ciudades del territorio nacional pudieran tener acceso a servicios de educación superior.

En la actualidad, en Ecuador son vigentes dos tipos de instituciones encargadas de formar docentes: (1) Los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) encargados de formar docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica, y (2) Las Facultades de Filosofía y Educación donde se forman los docentes de Educación Secundaria o Bachillerato, incluyendo los programas de Pedagogía de los Idiomas Nacional y Extranjero (PINE).

Los registros históricos muestran que la cátedra inglesa fue integrada al currículo de la educación secundaria pública de Ecuador entre los años 1992 y 1993. El método de enseñanza aprendizaje del inglés aplicado desde su inicio ha sido el Método de Gramática y Traducción (MGT), y persiste de manera generalizada en la actualidad, especialmente en los establecimientos de educación pública; mientras que la enseñanza del idioma inglés en los centros educativos privados ha sido institucionalizada desde los cursos de educación inicial en los que se aplica la enseñanza bilingüe, generando una brecha importante de conocimiento del inglés entre los estudiantes de los centros educativos públicos y privados. A este punto expresamos nuestro acuerdo con las afirmaciones de González et al. (2014) quienes han caracterizado el proceso de enseñanza de inglés en Ecuador de la siguiente forma: “(1) Énfasis en la repetición oral en lugar de la comunicación oral; (2) Discusión de la lectura, mediante preguntas y respuestas sin sentido crítico; (3) Tendencia a traducir al castellano; (4) Uso de la lectura silenciosa en clase” (p. 159).

Nos sumamos a la afirmación de Quiñonez (2016) cuando expone que las metodologías aplicadas para la enseñanza del inglés en Ecuador están en permanente cambio y en función del conocimiento que los docentes tienen al respecto. Sin embargo, desde el año 2015 el mandato del Ministerio de Educación de Ecuador es desarrollar las clases de inglés mediante el método AICLE/CLIL en todos los niveles del sistema educativo.

En cuanto al papel de la universidad ecuatoriana como formador de formadores, se indica que muchas instituciones educativas ofertaron programas de Altos estudios lingüísticos del inglés, cursos de Maestría, Especialización y Diplomado Superior en

lingüística inglesa entre la década de los años 2000-2010. La Universidad Particular de Loja logró avances significativos mediante el desarrollo de plataformas virtuales en los cursos a distancia (Rojas et al., 2017; y Villafuerte y Romero, 2017). Sin embargo, estos programas de pregrado y postgrado fueron suspendidos en el año 2014 como efecto del examen de acreditación de la calidad de la educación superior ejecutado por la Secretaría Nacional de Educación Superior y Tecnología (SENESCYT) y el Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La reapertura de los programas de pregrado en el área de inglés se dio en el año 2017, tras el rediseño de sus proyectos educativos.

Respecto a las causas que limitan los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje de inglés en Ecuador, ratificamos la posición de British Council (2015) cuando señala que una de las principales causas es la ausencia de profesores que dominen el idioma inglés al nivel B2 del MCER (2002).

Por su parte, los investigadores educativos ecuatorianos Salgado (2017); Intriago et al. (2017); Farfán et al. (2017) y Carrera et al. (2015) sostienen que en años recientes la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ha pasado del método tradicional al enfoque comunicativo. Ellos agregan que se trabaja el desarrollo de cuatro destrezas de la comunicación: leer, escribir, escuchar, y hablar en escenarios que son cada vez más flexibles; los que se evalúan desde el año 2015 mediante las escalas del Marco Común Europeo de Referencia (2002) e incorporan la tecnología para facilitar que el aula de clases sea realidad más allá de la escuela (Rojas, 2017; Farfán, 2017; entre otros).

Las voces de los profesores participantes nos han permitido entender que los principales avances en el proceso de mejoramiento de la enseñanza de inglés en Ecuador se han dado a nivel de las reformas de ley y planes curriculares, pero en las aulas, el proceso de mejoramiento aún es lento. Los docentes requieren de guías pedagógicas para hacer los giros estratégicos, dominio de la metodología AICLE/CLIL, fortalecimiento de las competencias digitales, entre otras. A este punto ratificamos la afirmación de Matamoros et al. (2017); y Badia et al. (2015) respecto a que los docentes de inglés usan las TIC especialmente en las aulas virtuales para ejecutar prácticas asincrónicas de escritura y tutorías virtuales cuya implementación ha sido liderada en Manabí, Ecuador desde la Facultad de Ciencias de la Educación tanto en ULEAM como en UTM (Intriago et al., 2017).

Respecto al uso de las redes sociales en la educación, la revisión de la literatura disponible nos permite concluir que, las TIC logran abrir el aula al aprendizaje en contacto con el mundo. A este punto, nos sumamos a la afirmación de Garay (2016) cuando señala que las TIC han logrado superar las fronteras físicas del aula y bibliotecas. Se añade que los procesos de autoaprendizaje mediante actividades metacognitivas, supervisión y motivación al aprendizaje autónomo han sido posibilitados por la introducción de las TIC en el aula (Cevallos et al., 2017; y Farfán et al., 2017). En este sentido y tras la ejecución de la parte empírica de esta tesis en el contexto de la provincia de Manabí, ratificamos las afirmaciones de Esteve y Gisbert (2011); Iborra y Viejo (2010); Cabero y Barroso (2013) respecto a que las TIC son un gran aliado para la construcción de conocimientos en los

procesos de formación del docente, pero se requiere de procedimientos claros que permitan su gestión y articulación con las funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana que se reflejan en lo académico, la investigación y la vinculación con la comunidad.

En base a las voces de los profesores participantes de este estudio, se concluye que las universidades manabitas ULEAM y UTM, muestran compromiso con la meta de aplicar el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, siendo la tendencia que reemplaza al método tradicional. A este punto, se recalca los esfuerzos que las Facultades de Ciencias de la Educación hacen para mejorar el acceso a Internet y la renovación de los equipos informáticos, que resultan imprescindibles para ejecutar innovaciones que hacen uso de la tecnología educativa.

Ratificamos que la universidad ecuatoriana del siglo XXI apuesta por el desarrollo de las competencias digitales y comunicativas de su profesorado y alumnado; y para este propósito y en el marco de la presente tesis doctoral, se crearon una red de cooperación entre docentes de las universidades localizadas en la provincia de Manabí ULEAM, UTM, ESPAM, UNESUM, PUCEM y USGP; y otras universidades localizadas en provincias cercanas como UTLVT, PUCESE, PUCEST y UTMACHALA, para ejecutar proyectos de investigación dirigidos a fortalecer la competencia comunicativa en uso del idioma inglés.

Tales espacios de cooperación académica han facilitado la ejecución de proyectos de investigación que integran el uso de plataformas digitales, redes sociales, entre otros, siendo la meta fortalecer las destrezas de lectura comprensiva y escritura académica del alumnado (Villafuerte et al., 2018; Rojas et al., 2017; Intriago et al., 2017; Carrera et al., 2015). A este punto, expresamos nuestro acuerdo con la afirmación de Salgado (2017) respecto a que las universidades ecuatorianas, dentro de sus posibilidades financieras y técnicas, facilitan los procesos de investigación educativa dirigidos a mejorar los procesos de formación de formadores, donde las TIC son el medio de trabajo y no la finalidad.

Una vez revisada la literatura disponible respecto a los procesos de formación del profesorado de inglés y el rol de la universidad manabita como formador de formadores, concluimos que: a pesar de los esfuerzos realizados por las universidades manabitas para garantizar la calidad de la formación del profesorado de inglés, el avance en el desarrollo de la competencia comunicativa en uso del inglés sigue siendo limitado en el perfil profesional de salida de los nuevos docentes de inglés, siendo una de las posibles causas, la necesidad de innovar las prácticas idiomáticas del inglés utilizando las TIC y RRSS. Así, esta tesis doctoral aporta a la innovación de las prácticas idiomáticas mediante una intervención educativa que hace uso de las TIC y RRSS y cuyos resultados son positivos.

Las diversas prácticas idiomáticas propuestas en esta tesis doctoral, ejercitan la competencia comunicativa y la competencia digital de los participantes. Se trata de una intervención educativa que ha logrado articular las TIC, el método AICLE/CLIL para potenciar las prácticas en idioma inglés. Su potencial, representa el inicio de un cambio relevante en el mejoramiento de los procesos de formación de docentes de la provincia de Manabí que puede ser extendido al resto del país.

A este respecto, concluimos que en el caso de la provincia de Manabí se requiere de docentes de inglés con el dominio del idioma que imparten, pero, además, con competencias y motivación para la aplicación de didácticas innovadoras; en caso contrario, la promulgación de leyes y reglamentos no podrán ser implementados de manera exitosa. Ante este reto, la academia ecuatoriana asume un rol protagónico. Se trata de retos que demandan de profesorado universitario con altos niveles de conocimientos y experiencias que permitan la ejecución de acciones desde las funciones fundamentales: investigación, docencia, vinculación con la comunidad. En dicho marco, la presente tesis doctoral se constituye en un aporte para la innovación de las prácticas idiomáticas que la universidad manabita requiere para cumplir eficientemente el reto de formar docentes de inglés que poseen competencia comunicativa altamente desarrollada.

La prospectiva investigativa a este punto sugiere se estudie: el avance del profesorado de inglés respecto a los dominios que el Ministerio de Educación de Ecuador presentó en el año 2013 (Páez, 2013). Se trata de cinco dominios que incluyen conocimiento sobre: lenguaje inglés, currículo, cultura de la lengua meta, evaluación, y ética profesional; por lo tanto, la formación del docente de inglés de Manabí debe hacer ajustes para que los futuros docentes logren cumplir con el perfil profesional requerido; tal reto debe ser acompañado por proyectos de investigación socioeducativa para proponer didáctica específicas e innovadoras. La aplicación de las pruebas estandarizadas utilizadas para evaluar los niveles de conocimiento del idioma inglés, generan angustia y otras formas de estrés en estudiantes y profesores que deben aprobarlos; situación que justifica se dirijan esfuerzos de investigación en dicha línea.

6.3. Políticas públicas y metodologías innovadoras para enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Ecuador: AICLE a través de TIC y Redes Sociales

La revisión de la literatura nos permite sumarnos a la afirmación de Calle et al. (2012) respecto a que proyecto CRADLE fue el primer intento relevante para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés ejecutado en Ecuador, durante el periodo 1993-2000. Para el año 2015, Ecuador se sitúa en el puesto treinta y ocho entre setenta países a nivel mundial (Education First, 2015).

Entre las políticas públicas implementadas para superar dichos resultados aparecen el diseño del currículo nacional para la enseñanza del inglés como lengua extranjera cuyos objetivos se resumen en: (1) Desarrollo en los aprendientes de la comprensión del mundo y de otras culturas, y la comunicación de su pensamiento a través del inglés, (2) Desarrollo de las destrezas personal, social e intelectual requeridas para asumir su potencial participación productiva en el crecimiento del mundo, y (3) Fomento desde edades tempranas del deseo de aprender el inglés.

Se agrega que el Ministerio de Educación de Ecuador ha normado que todos los programas de enseñanza del inglés se ejecuten desde el enfoque comunicativo y por medio del método Aprendizaje Integral de Contenido y Lenguaje AICLE / CLIL (Ministerio de educación, 2015). Además, se dispone que a partir del año 2016 la

enseñanza del idioma inglés sea iniciada en el segundo grado de educación básica del sistema de educación pública, y continúe progresivamente hasta la universidad, donde se deberá alcanzar al menos el nivel B1 del MCER.

El análisis de los datos colectados en esta tesis doctoral, nos permiten ratificar la posición de Calle et al. (2015) respecto a que persiste la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa en inglés del profesorado de lenguas extranjeras de la provincia de Manabí. Tal circunstancia fue evidenciada inicialmente en el año 2012 cuando fueron evaluados cinco mil docentes de inglés de diversas zonas de Ecuador. Así, las políticas públicas implementadas para superar dicha circunstancia fueron: ejecutar el programa *-Go Teacher* durante el periodo 2013-2017, para que profesores de inglés de educación básica y bachillerato perfeccionen sus conocimientos de la lengua extranjera mediante pasantías en universidades situadas en los Estados Unidos y el Caribe.

También se ofertó becas para que los profesores universitarios de inglés cursen maestrías en currículo y docencia del inglés en la Universidad de Kansas en los Estados Unidos. Otro programa tributa al proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior es el Programa de Becas Doctorales SENESCYT para docentes universitarios de Ecuador, que se ejecutó en el periodo 2012-2018.

Otra de las políticas implementadas fue disponer que todos los programas de formación profesional de todas las universidades presentes en el país, sean rediseñados durante el periodo 2015-2018 a fin de responder de mejor forma a los proyectos de desarrollo nacional.

A partir de los datos revisados en el marco de esta tesis doctoral, señalamos que a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado, persisten limitaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en Ecuador, debido a que la demanda de docentes de inglés capacitados es superior al número disponible de docentes capacitados. Se agrega que la política educativa norma que, a partir del año 2016 se imparta la asignatura inglés desde el segundo año de instrucción básica, con lo que se incrementa aún más la demanda de docentes calificados.

Las voces de los docentes de ULEAM y UTM nos sugieren que existe profesorado que requiere actualizar las competencias digitales para diseñar y poner en marcha prácticas idiomáticas que hacen uso de las TIC. En este punto ratificamos la posición de Cobo y Pardo (2007) respecto a que las TIC posibilitan la ejecución de actividades comunicacionales en tiempo real. Recursos como videoconferencias, aplicaciones de Google, entre otros, facilitan los procesos de aprendizaje autónomo individual o grupal, el aprendizaje sincrónico y asincrónico, y la educación a distancia.

Después del terremoto A16 (abril 2016) acontecido en las provincias de Manabí y Esmeraldas en la zona litoral de Ecuador, las universidades manabitas ULEAM y UTM implementaron el uso de portales y medios electrónicos como políticas institucionales dirigidas a reducir la exposición del alumnado a las réplicas sísmicas. El siguiente paso fue desarrollado por ULEAM donde se hace uso de filmaciones que promueven la autoevaluación de la expresión oral y comprensión auditiva en inglés de los estudiantes de los programas de formación de docentes (Farfán, 2017). Ante este escenario, se

justifica la ejecución de investigaciones dirigidas a la innovación educativa en esta nación.

Este reto fue asumido en esta tesis doctoral. Así, en su parte empírica se procede al diseño, aplicación y validación de una serie de prácticas idiomáticas que hacen uso de las TIC y redes sociales más populares entre los estudiantes universitarios de Ecuador. Los resultados obtenidos al aplicar las prácticas idiomáticas mediante TIC articuladas a la metodología AICLE / CLIL han logrado superar los niveles de logros alcanzados con las prácticas idiomáticas convencionales.

Basados en los resultados obtenidos mediante la innovación aplicada a las prácticas idiomáticas del inglés por medio de TIC y RRSS, concluimos que:

(1) Se observa mejoramiento en las destrezas de la comunicación en uso del inglés tanto en el grupo intervención como en el grupo control. Así, el grupo intervención reporta el valor promedio de las destrezas de comunicación de 17,48 puntos en el pretest, el que pasa a 27,11 puntos en el postest. Mientras que en el caso del grupo control, el promedio obtenido en las destrezas de comunicación es moderado pasando de 23,06 en el pretest a 24,92 en el postest; siendo 35,00 el puntaje máximo a alcanzar en todos los casos (Ver anexo V).

(2) Las experiencias de prácticas idiomáticas ejecutadas mediante TIC y RRSS durante el periodo 2016-2018, nos permiten presentar las siguientes conclusiones:

En cuanto a las prácticas del inglés por medio de Facebook. – El principal reto consistió en lograr que los participantes produzcan en texto o mensaje de voz que registre sus reacciones respecto a los temas tratados; y de esa manera superar la reacción convencional de respuesta de los usuarios con el icono “me gusta” (Kirschner, 2015; Nadkarni y Hofman, 2012). Esta acción representa el cambio de paradigma en el que los participantes logran hacer uso de las redes sociales para trabajar temas académicos; en este caso las prácticas del inglés como lengua extranjera.

La actividad de mayor participación reportada fue con el tema: ‘Canta tu canción favorita en inglés’, práctica que pretende desarrollar la expresión oral y comprensión auditiva. En este punto se ratifica las afirmaciones de Garay et al. (2013) respecto a que el uso de redes sociales motiva la participación de los estudiantes en los procesos de capacitación cuando se trabajan los temas de su interés.

Al ser Facebook una red social abierta algunos estudiantes invitaron a sus amigos o familiares a unirse a la práctica, situación que incrementó el número de usuarios. Se trata de una situación que ocurre habitualmente cuando se ejecutan este tipo de prácticas. Para su gestión, se aplicó acuerdos básicos de buena convivencia.

Se concluye que las prácticas idiomáticas que usan Facebook en combinación con el método Aprendizaje Integral de Contenido y Lenguaje AICLE/CLIL logran principalmente motivar al alumnado a realizar esfuerzos dirigidos a fortalecer la competencia comunicacional en la lectura y escritura en inglés (Ver anexo V.).

En cuanto a las prácticas del inglés por medio de WhatsApp. – El principal reto en esta etapa fue lograr la participación en horarios diferentes a las clases de inglés especialmente durante los fines de semana; ya que los participantes mostraron negativas a la participación fuera del aula y durante los fines de semana de manera recurrente.

La actividad que mayor participación alcanzó, mediante el uso de la red social WhatsApp fue el foro: ‘Calentamiento global’. Esta actividad consistió en la observación de documentales que muestran los impactos de la explotación indiscriminada de los recursos naturales a nivel mundial, la observación de impactos ambientales en el campus universitario, entre otras. Todas las actividades se ejecutaron en idioma inglés con grados de complejidad desde nivel A2 hasta B2 del Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (MCER, 2002).

Llama la atención que varios estudiantes demostraron niveles de apropiación de la práctica idiomática, así espontáneamente los participantes sugirieron otros temas para trabajar, y compartieron recursos que ellos encontraron en Internet (*post, videos y podcast*), remarcando el sentido de pertenencia al grupo de prácticas y aporte a la construcción social del conocimiento. Este tipo de iniciativas ratifica la posición de Cabero et al. (2014) respecto a la participación espontánea de los estudiantes al compartir recursos disponibles en internet en un espacio que consideran como fruto de una construcción compartida, y motiva la participación a mediano y largo plazo.

Se concluye que la red social WhatsApp empleada principalmente para el intercambio de información, discusión, análisis de temas de actualidad, entre otros, facilita la realización de foros que estimulan la participación e incrementan el grado de complejidad en el uso del inglés como lengua extranjera.

En cuanto a las prácticas del inglés por medio de YouTube. - Ante el creciente uso de las TIC en proyectos de formación profesional (Zapata-Ros, 2014; y Temprano, 2011) y ante la necesidad de mejorar los niveles de dominio para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015) se identifica a la red social YouTube como un recurso que puede ser utilizado de manera transversal en intervenciones educativas en las que se articulan varias redes sociales.

En este caso, el reto de mayor dificultad fue lograr que los participantes aparezcan haciendo uso del idioma inglés en los filmes que ellos mismos producen. Esta práctica propicia la autocorrección de la pronunciación, fluidez, entonación, uso de la gramática, entre otros, y que es acompañada con procesos reflexivos metacognitivos (Farfán et al., 2017; Goh, 2008) para la adquisición del idioma inglés. Los participantes abordan problemáticas socioeducativas de interés local que son ejecutados con el método AICLE / CLIL (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015). Así, la actividad que mayor participación generó en esta experiencia fue la producción de videos con mensajes en inglés por navidad y fin de año.

Se concluye que las prácticas del inglés mediante la producción de videos cortos en la red YouTube logran estimular la práctica de la destreza expresión oral y auditiva del alumnado; cada video se convierte en una herramienta para la autoevaluación,

corrección y auto realización; resultados que confirman trabajos previos realizados por Salgado, 2017; y Farfán et al. (2017).

La ejecución de este estudio crea un precedente de investigación en la línea Tecnología educativa para la formación de docentes de lenguas extranjeras en la provincia de Manabí. La red de cooperación conformada entre universidades que se localizan en varias provincias del litoral de Ecuador ha posibilitado la conformación de equipos interdisciplinarios de cooperación interinstitucional para la investigación educativa que responde eficazmente a la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Ecuador.

La prospectiva investigativa en este punto sugiere fortalecer la atención y autocorrección de estudiantes que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) utilizando vlogs. La permanente evolución de las TIC exige al profesorado y alumnado aprender su manejo y la utilización en procesos pedagógicos innovadores. Así, son pertinentes nuevos estudios dirigidos a la determinación del uso de otras redes sociales que no fueron consideradas en esta tesis doctoral, tales como Instagram, Hangouts, Twitter, en proceso de adquisición de una lengua extranjera en diversos niveles educativos.

A modo de conclusión, hay que señalar que esta tesis doctoral ha generado un proceso de reflexión en torno a la necesidad de innovar en los procesos educativos y en la adquisición de lenguas extranjeras; y motivado por la importante carencia de docentes capacitados para la enseñanza en inglés en coherencia con las reformas vigentes en la política pública para la educación de Ecuador.

Este trabajo también ha ofrecido la oportunidad de diseñar intervenciones educativas haciendo uso de las redes sociales Facebook, WhatsApp, YouTube; y a través de su implementación, mediante una metodología innovadora, ha ofrecido interesantes datos que permiten abordar desde una visión sistemática y crítica los procesos de práctica idiomática del inglés como lengua extranjera. La base de la propuesta educativa se asienta en las principales redes sociales utilizadas por los estudiantes jóvenes de Ecuador y, sobre todo, propone rutas factibles y accesibles para innovar sobre las formas de enseñanza aprendizaje, concentras en la formación inicial de futuros docentes de inglés como lengua extranjera.

Finalmente, se subraya que las TIC y las RRSS tienen potencialidades didácticas que deben seguir siendo estudiadas para implementar nuevas mejoras a los procesos educativos en Ecuador. Sin embargo, el nivel de interés y motivación por aprender del alumnado mediante el empleo tecnológico influye sobre el esfuerzo y tiempo dedicado a la realización de las prácticas idiomáticas. Por lo tanto, se ratifica que el aprendizaje reside en las decisiones de los aprendientes (Temprano, 2011; Cabero y Barroso, 2016).

La experiencia generada a lo largo de este estudio nos permite incidir en la importancia de realizar propuestas metodológicas integradoras e innovadoras, donde la utilización de recursos tecnológicos junto con programas cercanos al estudiante y de uso diario, permiten fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de los programas de formación de docentes de inglés de Manabí.

Finalmente, me gustaría recalcar la posibilidad que ha brindado esta investigación para trabajar otra serie de elementos que no se habían contemplado en un principio, como el del importante y necesario trabajo colaborativo que ha sido necesario para poder llevar a cabo esta investigación entre los docentes de inglés de las Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y Universidad Técnica de Manabí. Así mismo, con este trabajo he tenido la oportunidad de observar de manera cercana y de reflexionar sobre las prácticas idiomáticas que se ejecutan en dichas instituciones para la adquisición del idioma inglés.

Bibliografía:

- Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas* (pp. 19-30). España: Editorial Marfil.
- Agudelo, S. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo. (Tesis de Maestría). Études hispaniques Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal, Montréal. Recuperado de: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/agudelo_sandra_paola_2011_memoire.pdf.
- Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educ Med Super*, 19(3), 1-10. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf>
- Andrews, S. (2007). *Teaching language Awareness*. Hong Kong: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497643>
- Anderson, C. E., McDougald, J., y Cuesta, L. (2015). AICLE for Young learners. En C. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning, y N. Deutsch (Ed.), *Children learning English: From research to practice* (pp. 137-151). Publisher: Garnet. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282862288_AICLE_for_young_learners
- Alcazar, J. P. (2017). formaciongerencial.com. Recuperado de: <http://blog.formaciongerencial.com/ranking-redes-sociales-sitios-web-aplicaciones-moviles-ecuador-2017/>
- Ardura, D., y Zamora, A. (2014). ¿Son útiles entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias secundaria? Evaluación de una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Relatividad. *Revista Eureka*, 11(1), 83-93. Recuperado de http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2014.v11.i1.08 <http://reuredc.uca.es>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa 1. Recuperado de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 9-23. Doi:<https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Allwright, R. L. (1976). Language learning through communication practice. *ELT Documents* 76(3), 1-21. London: British Council. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136605.pdf>
- Asher, J. (1965). The strategy of the total physical response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3(1), 291-300. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED011108.pdf>
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Technique of Learning. *The Journal of*

- Special Education*, 3 (1), 353-259. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002246696900300304>
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete teachers guide*. USA: Oaks Productions.
- Asher, J. (1982). *Learning another language through actions*. Los Gatos, C.A.: Sky Oaks Productions.
- Ahmad, A. (2011). A Short Description of Social Networking Websites and Its Uses. *Inter. Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 2(2), 1-20. Recuperado de <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2011.020220>
- Alario-Hoyos C., Pérez-Sanagustín M., Delgado-Kloos C., Parada G. H.A., Muñoz-Organero M., y Rodríguez-de-las-Heras A. (2013). Analysing the Impact of Built-In and External Social Tools in a MOOC on Educational Technologies. En D. Hernández-Leo, T. Ley, R. Klamma, y A. Harrer (eds.), *Scaling up Learning for Sustained Impact. EC-TEL 2013. Lecture Notes in Computer Science*, 8095 (pp. 5-18). Berlin, Heidelberg: Springer. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-40814-4_2
- Alexander, L. G. (1967). *New Concept English*. 4 books. London: Longman.
- Alharby, H. A. (2015). Improving Students' English-Speaking Proficiency in Saudi Public Schools. *International Journal of Instruction*, 8 (1), 105-115. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085263>
- Alhosni, S. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.682.9417&rep=rep1&type=pdf>
- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M^a. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100010
- Álvarez, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(1), 1-17. Recuperado de https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf
- Álvarez. MV. (2010). El valor didáctico de la literatura folclórica para enseñar inglés. *Rev. Pedagogía Magna*, 5(1), 243-250. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391519.pdf>
- Andrew, L. (2017). Understood.org. recuperado de <https://www.lunderstood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/instructional-intervention-what-you-need-to-know>
- Área, M. (2010). The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. *Revista de Educación*, 352(1), 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Arias, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *RIIEP*, 8(2), 341-371. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/2879>

- Armstrong, J., y Franklin, T. (2008). franklinconsulting.co.uk. A review of current and developing international practice in the use of social networking (Web 2.0) in higher education. Recuperado de <http://www.franklinconsulting.co.uk/LinkedDocuments/the%20use%20of%20social%20networking%20in%20HE.pdf>
- Asterhan, C., y Hever, R. (2015). Learning from reading argumentative group discussions in Facebook-Rhetoric style matters. *Computers in Human Behavior*, 53(1), 570-576. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.020>
- Aviram, A., y Eshet-alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1(1), 1-10. Recuperado de http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm
- Bates, T. (2012). www.tonybates.ca. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs. Recuperado de <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-andwhats-wrong-about-coursera-style-moocs>.
- Badía, A., Meneses, J., y García, C. (2015). Technology use for teaching and learning. *Pixel-Bits Revista de Medios e Educación*, 46(1), 9-24. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45340/Technology%20use%20for%20teaching%20and%20learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baker, M.J. (2009). Intersubjective and intra subjective rationalities in pedagogical debates: Realizing what one thinks. En B. Schwarz, T. Dreyfus, y R. Hershkowitz (Eds.). *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 145–58). London: Routledge
- Balla, E. (2014). Methods of Teaching English and the Teacher. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(4), 89-92. Doi:10.5901/ajis.2014.v3n4p89
- Bancroft, W. J. (1985). Accelerated learning techniques for the foreign language classroom. *Per linguarum*, 1(2), 20-24. Recuperado de <http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/download/501/538>
- Bancroft, W. J. (1999). *Suggestopedia and Language Acquisition. Variations on a Theme*. The Netherlands: Gordon and Breach Publishers
- Bandura, A. (2007). Autobiografía. En A. Woolfolk (2010), *Psicología Evolutiva*. 10ma. (Ed.). México: Pearson Education
- Banegas, D. L. (2012). AICLE teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content y Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. doi:10.5294/laAICLE.2012.5.1.4
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. (4ª. Ed). Boston: Allyn y Bacon. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED372129>
- Barberá, E. (2001). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje auto dirigido*. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-laescuela_web-Depto.pdf (26.10.2016)
- Barragán, E., y Mesa, V. (2018). Guía didáctica para docentes: Estrategias de

- enseñanza para las unidades fraseológicas en el aula de ELE (Trabajo de titulación de la Maestría en Lingüística Aplicada del español como Lengua Extranjera). Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35415/Tesis%20Final%20en%20ELE%202018.pdf?sequence=2>
- Barrera, M. (2010). *Sistematización de experiencias y generación de teorías*. 1era. Ed. Caracas: Quitón, Sypal. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/371798108/Sistematizacion-de-Experiencias-Marcos-Fidel-Barrera>
- Bartolomé, A., y Grané, M. (2009). Herramientas digitales en una web ampliada. En J. Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 351-390). Málaga: Aljibe. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255943557_Herramientas_digitales_en_una_Web_ampliada
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Disconnected. Skills, Education, and Emploment in Latin América*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/en/publication/17405/disconnected-skills-education-and-employment-latin-america>
- Bawden, D. (2008). *Origins and concepts of digital literacy. Concepts, policies and practices*. (pp. 17-32). New York: Peter Lang.
- Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecae/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf.
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamental of qualitative research*. New York: Routledge.
- Billows, F. L. (1961). *The Techniques of Language Teaching*. En E. Balla. *Methods of Teaching English and the Teacher. Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(4), 89-92. Doi:10.5901/ajis.2014.v3n4p89
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, In Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Blanco, R. (2013). *Escuelas inclusivas*. Ministerio de Educación del Ecuador. OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Blanco, I. (2015). La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación Primaria (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Departamento de didáctica de la lengua y literatura, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65711/1/ICB_TESIS.pdf
- Bordas, M. I. y Cabrera, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218(1), 25-48. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>
- Boyd, D., y Ellison, N. (2008). Social Network sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/epdf>.

- Bravo, S., Villafuerte, J., Ramírez, X., Luzardo, L., y Zambrano, T. (2017). Estudiantes con discapacidad física y el acceso a Tecnologías de Información y Comunicación en centros escolares. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1(1). 62-71. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1493/1449>
- Breen, M., y Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/I.2.89>
- British Council (2015). britishcouncil.org, English in Ecuador. An examination of policy, perceptions and influencing factors. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Ecuador.pdf>
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice-Hall.
- Browne, C. (2013). Newgeneralservicelist.org, the most important words for second language learners of English. Recuperado de <http://www.newgeneralservicelist.org/>
- Burgués, C. (2011). Comunidades educativas, de aprendizaje y aprendizaje cooperativo: puntos comunes y divergentes. En J. Vallés, D. Álvarez, y R. Rickenmann del Castillo, *L'Activitat docent: Intervenció, innovació, informació* (pp.241-248). España: Documenta Universitaria.
- Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 44(4), 381-400. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2015.1039566>
- Byram, M., y Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: Teaching, Research, and Scholarship. *Language Teaching Journal*, 37(1), 149-168. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- Byrne, D. (1978). *Materials for Language Teaching: Interaction Packages*. London: Modern English Publications.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital. En: F. Soto y J. Rodríguez (Coords.), *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión Digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 77-100. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca57.pdf>
- Cabero, J. (2009). Tendencias for Digital Learning: From Readymade Content to Activity Centred Material Dsign.The Dipro 2.0 Project. *Revista de Educación a Distancia*, 32(1), 1-15. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/cabero.pdf>
- Cabero, J., y Castaño, C. (coords.) (2009). *Herramientas web 2.0 para la formación*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. (2011). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al

- diseño de materiales centrado en las actividades. El Proyecto Dipro 2.0. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 32(1), 1-27. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/cabero.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M., y Gómez, M. (2011). *Competencias para la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la implantación del EEES*. Recuperado de <http://www.grupotecnologiaeducativa.es/images/cursos/mec2011/htm/tema9/presentacion.htm>
- Cabero, J., y Marín, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 219-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78028681016.pdf>
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M.^a C., y Marín, V. (2013). *Las redes sociales como instrumento para la formación. Percepciones de los alumnos universitarios hacia el trabajo en grupo*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61643>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1(1), 19-27. Recuperado de <http://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/27>
- Cabero, J., y Barroso, J. (2016). *Nuevos escenarios digitales, Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Sevilla: Pirámide.
- Cañarte, J., Quevedo, N., y García, N. (2014). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la carrera de Ingeniería Civil en Ecuador. *Rev. Odisea*, 15(1), 153-168. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/view/278>
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., y Cabrera, P. (2012). Los docentes de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA*, 3(2), 1-17. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/viewFile/397/341>
- Calle, A. M.; Argudo, J.; Cabrera, P.; Calle, M. D.; León, M. V.; (2015). El impacto de la capacitación a profesores fiscales de inglés de Cuenca. *Maskana*, 3(1), 53-68. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22279>
- Campillo, C. (2016). CLIL intervention proposal to improve students' oral communication in the natural science area at 5th year, through the use of cooperative learning and scaffolding. (Trabajo de fin de Master). Universidad de la Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3614/CAMPILLO%20FUENTES%2c%20CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *Modern Language Journal*, 91(5), 921-937. Recuperado de <http://www.personal.psu.edu/asc16/MLJ91.5LinguaFranca.pdf>
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to

- Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic*, 1(1), 61-9. Recuperado de <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953?redirectedFrom=fulltext>
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language |Pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*. London, Longman.
- Carrera, G., y Villafuerte, J. (2015). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *Revista Refcale*, 3(3), 89-98. En: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/431/620>
- Castañeda, M., Cabrera, A., Navarro, Y., y Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS*. Porto Alegre (Brasil): Editora Universitaria da PUCRS. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>
- Castañeda, L., y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila y C. Laneve. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy: Marfil.
- Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje on line. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21 (1), 49-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/755201.pdf>
- Castaño, C., y Cabero, J. (Coords.) (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Castaño, C., y Garay, U. (2013, nov, 28). Polimedia de Carlos Castaño y Urtza Garay. Universidad País Vasco [archivo de video] Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=Kg9wJojQf18>
- Castaño, C., y Cabero, J. (Coords.) (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Castaño, C., Maiz, I., y Garay, U. (2015). Redes sociales y aprendizaje cooperativo en un MOOC. *Revista Complutense de Educación*, 26 (Núm. Especial), 119-139. Recuperado en http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46328
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A
- Castro, I. (2011). Language learning strategies for university unsuccessful language learners in Ecuador. (Tesis del programa de Maestría en Teaching English as a Foreign Language), Escuela Superior Politécnica del Litoral. Guayaquil. Recuperado en <https://www.dspace.espol.edu.ec/retrieve/91251/D-CSH133.pdf>
- Carter, R., y Cook, G. (2011). (ed.) *Exploring English Language Teaching*. Language in Action. UK: Graham Hall.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015). *eLAC*. Recuperado en <https://www.cepal.org/es/noticias/agenda-digital-de-america-latina-y-el-caribe-elac-fue-premiada-en-cumbre-mundial-sobre-la>
- Cevallos, J., Intriago, E., Villafuerte, J., Molina, G., y Ortega, L. (2016). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A Case Study of Ecuadorian College Students. *Teaching English*, 10(2), 100-113. Recuperado en

- <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/65784>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.
- Cobo, C., y Pardo, H. (2007) En Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Barcelona: Grup de Recerca d'interaccions digitals. Recuperado en https://www.oei.es/historico/tic/planeta_web2.pdf
- Conde, Á., y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el eees. *Investigación en la Escuela*, 63(1), 77-90. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505767>
- Comisión Europea (2010). Decreto 97/2010 del 30 de marzo. Recuperado de http://www.legegunea.euskadi.eus/x59preview/es/contenidos/decreto/bopv201002109/es_def/index.shtml
- Cots, J. M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En M. Llobera Cànaves, *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp 91-104. Madrid: Edelsa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574836>
- Cots J.M., Ibarra, A., Irún M., Lasagabaster, D., Llurda, E., y Sierra, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Curran, C.A. (1972). *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- Curran, C.A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press.
- Christ, H. y Rang, H. J. (1985). Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung. En N. Alcalde (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 9-23. Recuperado de DOI:<https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Clark, M.D. y Chong, L. (2018). Culture in L2/Ln Sign Language Pedagogy. *Journal Creative Education*, 9(1), 1897-1909. Doi: 10.4236/ce.2018.913139
- Crespillo, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Gibraltar revista de creación literaria y humanidades*, 71(1), 3-7. Recuperado de <http://elistas.egrupos.net/lista/gibralfaro/archivo/indice/666/msg/1088/>
- Coleman Report (1929). Reporte Coleman. En J. Richards y T. Rodgers (2014), *Language teaching a description and analysis*. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition.
- Coles, M., y Lord, B. (1975). *Access to English*. Oxford: Oxford University Press.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Analyzing Actual Uses of ICT in Formal

- Educational Contexts: A Socio-Cultural Approach. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/177>
- Conole, G. (2013). Los MOOC como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *Campus Virtuales*, 2(2), 16-28. Recuperado en <http://revistas.um.es/red/article/view/270791>
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters.
- Córdoba, P., Coto, K. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva. definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-18. Recuperado en http://www.academia.edu/8061014/ACTUALIDADES_INVESTIGATIVAS_EN_EDUCACION
- Dalton-Puffer, C. (2011). A Country in Focus, Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Cambridge Journals, Language Teaching*, 44(2), 181-212. Recuperado en http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/Mitarbeiter/LT_2011_Austria.pdf
- Davies, P., Roberts, J., y Rossner, R. (1975). *Situational Lesson Plans*. Mexico: Macmillan.
- Denzin, N., y Giardina, M. (Eds.) (2015). *Qualitative inquiry and the politics of research*. California: Left Coast Press.
- Denzin, N., y Giardina, M. (Eds.) (2017). *Qualitative inquiry in neoliberal times*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. P.240. London, Inglaterra: Sage.
- De Haro, J.J. (2008). Las redes sociales en Educación. Recuperado de <http://bit.ly/1qh3YnY>
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>
- Dolores, H., Corella, M. y Membreno, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. San José: CECC.AECID.
- Donolo, D., Chiecher, A., y Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10(1), 1-14. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>
- Ducrot, J. (2005). *L'enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches*. Didactique de l'oral, du discours en FLE. Recuperado de <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (Eds.). (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris, France: OECD.
- Dussel, I., y Quevedo, L.A. (2011). *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. 1a ed. Buenos Aires: Santillana.

- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L., y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*, Austin, Texas. The New Media Consortium. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/17021/6/horizon_iberamerica_2012_ESP.pdf
- Dwee, Ch. (2017). *Teacher beliefs and practices in communicative language competence towards the development of an autonomous learning model*. (Tesis de Master of Science Faculty of Applied Sciences and Technology). University Tun Hussein, Malaysia. Recuperado de En:http://eprints.uthm.edu.my/9926/1/Dwee_Chiew_Yen.pdf
- Dwee, Ch. Y. y Anthony, E. M. (2017). Learner Autonomy in University English Classrooms: Teachers' Perceptions and Practices. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6 (2), 19-25. Recuperado de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/2882>
- Education First, EF. (2015). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Recuperado de <http://www.ef.com.ec/epi/>
- Ellis, R., y Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York, NY: Routledge.
- Erickson, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. M. Velasco et al. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*, (pp. 325-353). Madrid: Trotta
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. Exploring media literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(5), 56-71. Recuperado de <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. España. Universidad de Valencia.
- Escribano, M., y González, C. (2013). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. *Recuperado de* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_287.pdf
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *Revista la cuestión universitaria*, 5(1), 59-68. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>
- Esteve, F., y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 9(3), 55-73. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>
- Esteve, F., Duch, J., y Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Revista de medios y Educación Pixel-Bits*, 45(1), 9-21. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45732/100-1491-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Etxebarria, A., Garay, U, y Romero, A. (2012). Implementation of Social Strategies in Language Learning by Means of Moodle. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (2), 273-282. Doi:10.4304/jltr.3.2.273-282
- Etxabe, J.M.; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación

- inicial de maestros/as, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3), 156-169. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf
- Fabara, E. (2013). *Cuadernos del Contrato Social por la Educación N° 8 Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Contrato Social por la Educación en Ecuador*. Recuperado de <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadernos/8.pdf>
- Fabre-Merchán, P., Burenheide, B., Intriago-Palacios, E., Morales-Jaramillo, A., y Morales-Jaramillo, V. (2017). An exploratory study: undergraduates' perceptions towards e-learning platforms in English language teaching (ELT) in Ecuador. *Tojet: the turkish online journal of educational technology, special issue for IETC 2017*. Recuperado en <https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1122934/324444/articolo%20TOSET%20shareandteach.pdf>
- Faccin, J. (2016). josefacchin.com The most important Social Networks in the World- Updated list 2016. Recuperado de <http://josefacchin.com/lista-redes-sociales-mas-importantes-del-planeta/>
- Farfán, G., Villafuerte, J., Romero, A., y Intriago, E. (2017). Tecnologías de apoyo para el fortalecimiento de las destrezas comunicativas en lenguas extranjeras estudio de caso: filmes cortos producidos por futuros docentes de inglés. *Revista de tecnología educativa Pixelbits*, 51(1), 183-195. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.12>
- Farhat, J., y Kazim, S. (2011). The Role of Culture in ELT: Learners' Attitude towards the Teaching of Target Language Culture. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 604-612. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Farhat_Jabeen7/publication/260045647_The_Roleof_Culture_in_ELTLearners%27_Attitude_towards_the_Teaching_of_Target_Language_Culture/links/0c96052f3541a25ccc000000/The-Role-of-Culture-in-ELT-Learners-Attitude-towards-the-Teaching-of-Target-Language-Culture.pdf
- Farooq, M.U. (2015). Creating a Communicative Language Teaching Environment for Improving Students' Communicative Competence at EFL/EAP University Level. *International Education Studies*, 8(4), 179-191. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060917.pdf>
- Faucett, L., West, M., Palmer, H. E., y Thorndike, E. L. (1936). *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language*. London: P. S. King.
- Fernández-Agüero, M. (2009). Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid. Recuperada de <http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:FilologiaMfernandez/Document%20o.pdf#page=15>
- Fernández, J. M., y Bermejo, B. (2012). Teachers' attitudes toward ICT in good

- practice teaching, in schools with inclusive orientation. *Enseñanza y Teaching*, 30 (1), 45-61. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/49099/Actitudes%20docentes%20hacia%20las%20TIC%20en%20centros%20de%20buenas%20prácticas%20educativas%20con%20orientacion%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, J. M., y Torres, J. A. (2015). Teacher attitudes and best practices with ICT faculty Adult Continuing Education in Andalusia. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 33-49. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43812/45930>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 38(19), 75-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M^a., y García-Peñalvo, F. J. (2013). MOOC cooperativo. Una integración entre cMOOC y xMOOC. In Á. Fidalgo, M.L. Sein-Echaluce (Eds.). *Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/122486/1/DIA_PaperMOOCs.pdf
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. España. Universidad de Valencia.
- Finocchiaro, M., y Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Flores, A., y Cedeño, L. (2016). Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma inglés. *Journal of science and research*, 1(3), 07-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118741>
- Fonseca, G. M. (2006). *Materiales y recursos didácticos, qué haríamos sin ellos*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2006/05/15/materiales-recursos-didacticos-hariamos-ellos-1233/>
- Franke, F. (1884). *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie*, Old del' Physiologie. Sprache dargestellt. Leipzig: O. R. Reisland.
- Frigols-Martín, MJ., y Michel, M. (2011). *La Experiencia CLIL/AICLE en el IFPS Cheste*. Recuperado de <https://docplayer.es/52389578-Analisis-de-clil-content-language-integrated-learning-como-metodologia-para-enseñar-ingles-como-segunda-lengua.html>
- Frigols-Martín, MJ., y Michel, M. (2011). La Experiencia CLIL/AICLE en el IFPS. En D. Porras (2013). *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua (Trabajo de titulación)*. Universidad de Rioja. España. Recuperado de <https://docplayer.es/52389578-Analisis-de-clil-content-language-integrated-learning-como-metodologia-para-enseñar-ingles-como-segunda-lengua.html>
- Frigols-Martín, M.J. (2012). Complementos para la Formación Disciplinar de Lengua Extranjera. En D. Porras (2013). *Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua (Trabajo de titulación)*. Universidad de Rioja. España. Recuperado de

- <https://docplayer.es/52389578-Analisis-de-clil-content-language-integrated-learning-como-metodologia-para-ensenar-ingles-como-segunda-lengua.html>
- Galán, M.E. (2012). Introducción de una lengua extranjera en edad infantil. (Trabajo de titulación en la Universidad Int. de Rioja). Facultad de Educación. España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/491/Galan.MariaEsther.pdf?sequence=1>
- Garay, V. (2012). Innovación educativa con TIC. Google docs, una herramienta para la construcción social del conocimiento en la formación Inicia Docente. *Revista Educación y Tecnología*, 1(1), 83 – 109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169410.pdf>
- Garay, U., Luján, C., y Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas: un estudio comparativo. *Porta Linguarum*, 20(1), 169-186. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/11%20%20Urtza.pdf
- Garay, U. (2016, Jul, 5). El nuevo rol del docente ante los contextos emergentes de aprendizaje digital. Universidad del País Vasco. [archive de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Ci_RUC_JPbw
- García, I., López, P., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., y Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010*.
- García, J., Castaño, R., Moyano, P., y Montes, Á. (1994). Laboratorios de Estudios Interculturales de las Universidades de Granada, Almería y Murcia (España), *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 1-20. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Revista científica de comunicación y Educación*, 21(42), 1-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Geddes, M., y Sturtridge, G. (1979). *Listening Links*. London: Heinemann.
- Gisbert, M. (2011). *El EEES, características del nuevo escenario para la formación. Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES*. España: Edit. Universidad de Sevilla.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7(1), 48-59. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language development: theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688208092184>
- González–Ortiz, M.L. (2015). La enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés: métodos y estrategias. *Monográfico Santiago*, 1(1), 145-163. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/730/702>
- Gordillo, L. (2011). Los cuentos infantiles. Una herramienta de trabajo en el aula de lengua extranjera. *Revista innovación y experiencias educativas*, 45(1), 1-8. Recuperado de

- https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_02.pdf
- Goris, J., Denessen, E., y Verhoeven, L. (2013). Efectos del enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lenguaje en la enseñanza de EFL, *Lenguaje escrito y alfabetización*, 16(2), 186-207. Doi: 10.1075 / wll.16.2.03gor
- Goris, J., Denessen, E., y Verhoeven, L. (2017). The contribution of AICLE to learners' international orientation and EFL confidence, *The Language Learning Journal*, 49(1), 1-12. DOI: [10.1080/09571736.2016.1275034](https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1275034)
- Greenhow, C., Menzer, M., y Gibbins, T. (2015). Re-thinking scientific literacy: Arguing science issues in a niche Facebook application. *Computers in Human Behavior*, 53(1), 593-604. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.031>
- Guerra, M., y Jordán, V. (2010). *Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una nueva misión?* Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3757/S2010178.pdf>
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/routledge-encyclopedia-of-language-teaching-and-learning/oclc/52219769>
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de docentes: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.
- Gumperz, J. J. (1982). Introduction. *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.
- Guzmán, J., y Fabra, M.E (2014). *Las TIC y las redes sociales: el motor del siglo XXI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/223/TFG000245.pdf?sequence=1>
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. En P. Doughty y G. Thornton Geoffrey (eds), *Explorations in Language Study Series* (pp. 114-164). London: Edward Arnold
- Halliday, M. (2014). *Introduction to functional grammar*. New York: Routledge
Recuperado de https://www.google.es/search?q=Halliday%2C+M.+%282005%29.+On+grammar+ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefoxbygfe_rd=cryei=IIOdWPufIMip8weUkY_IDQç
- Han, H. (2014). Transforming EFL Classes from Lecturing to Cooperative Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (4), 948-952. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol05/04/28.pdf>
- Hartley, B., y Viney, P. (1979). *Streamlillc English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, J., y Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York, NY: Routledge.
- Heath, M. y Ravitz, J. (2001). Teaching, learning and computing: What Teachers Say.

- Reporte de la investigación. Presentado en la Conferencia Mundial de Educación Multimedia, Hipermedia y Telecomunicaciones. Finlandia. Recuperado de: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1865476>
- Heras, C. (2014). Competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa y la adquisición de lenguas extranjeras. *Revista de la Escuela de Lenguas: Puertas abiertas. Universidad Nacional de la Plata*, 10(1). 50-53. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/el-concepto-de-competencia-comunicativa-y-la-adquisicion-de-lenguas-extranjeras>
- Hernández, M. J. y Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionado información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47- 79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400004.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.). México: MacGrawHill.
- Hernández, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semi presencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf>
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, T., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estud. Pedagóg.*, 37(1), 71-83. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>
- Herrada, R. y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. *@tic revista d'innovació educativa*, 20(1), 16-25. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/download/11266/11763>
- Herrera, S.G. (2011). In Kavimandan S., Holmes M. (Eds.). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Herrera, L., y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1532/1979>
- Herrera, S., y Murry, K. (2005). *Mastering ESL and Bilingual Methods: Differentiated Instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students*. Boston: Allyn y Bacon.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Bilinguality: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Howatt, A. P. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford

- University Press.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B., y Wheeler, R. (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurtado, I., y Toro, J. (2005). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio* (5ta, ed.). Episteme consultores asociados C. A. Venezuela.
- Huttner, J. y Smit, U. (2014). AICLE (Content and language integrated learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. AICLE: Some of the reasons why and why not. *System*, 44(1), 160-167. doi:10.1016/j.system.2014.03.001
- Hymes, D. (1972a). On communicative competence. En: J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin. Recuperado de <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Hymes, D. (1972b). Models of the Interaction of Language and Social Life: Toward a Descriptive Theory. En F. Scott, C. Kiesling y B. Paulston (2008). Recuperado de <https://doi.org/10.1002/9780470758434.ch1>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359(1), 206-231. Recuperado de Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *Revista de innovación educativa*, 19(1), 47-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229343>
- Ibarra-Rius, N., Ballester-Roca, J., y Marín, F. (2018). Encrucijadas de la competencia mediática y la ciudadanía: uso y consumo de aplicaciones educativas. *Prisma social revista de investigación social*, 20(1), 93-113. Recuperado de <http://revistaprismasocial.es/article/view/2311>
- Iborra, A., y Viejo, C. (2010). Blog para uno y blogs para todos: una experiencia de aprendizaje en red compartido y co-construido. En J. A. Sancho y C. Alba (Coords). *La Formación de los docentes y la integración de las TICs en el curriculum escolar*. Actas del I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente, Málaga, noviembre, 2010, pp. 99-118. Recuperado de http://www3.uah.es/fit/publicaciones/IborrayViejo2010_Congreso_Reinventarla_ProfesionDocente.pdf
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54(1), 5-28. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308607833_Construyendo_la_competencia_intercultural_sobre_creencias_conocimientos_y_destrezas
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. (2010). Censo de población año 2010. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Memorias/memorias_censo_2010.pdf
- Intriago, E., Morales, M.A., y Soto, K. (2015). *English Language Teaching in Ecuador: An Analysis of its Evolution within the National Curriculum of Public Primary Schools*. Ecuador: Editorial UTMachala.
- Intriago, E., Villafuerte, J., Morales, M., Lema, A., y Echeverría, J. (2016). Google

- apps for the development of reading and comprehension of university students. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 21-32. Recuperado en <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.45170>
- Isisag, K.U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching, *Academik Bakis*, 4(7), 251-260. Recuperado de <http://www.gaziakademikbakis.com/dosyalar/fcb10434-fc2b-4c36-b89c-10212ae4272f.pdf>
- Jansen, D. (2010). *Soziales Netzwerk. In the Impact of Social Networking Sites on the Employer-Employee Relationship*. Recuperado de [https://domino.fov.unimb.si/proceedings.nsf/0/629623964b656aad12578f900813f07/\\$FILE/P19_Martens.en.pdf](https://domino.fov.unimb.si/proceedings.nsf/0/629623964b656aad12578f900813f07/$FILE/P19_Martens.en.pdf)
- Jesuites Educacio (2018). ¿Qué es intervención educativa? Blog Fundació Jesuïtes Educació.UOC Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <https://fp.uoc.fje.edu/blog/que-es-una-intervencion-educativa/>
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Gago, D. García, E., y Martín, S. (2013). *NMC Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en América Latina 2013-2018*. Un Análisis Regional del Informe Horizon del NMC. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://www.nmc.org/pdf/2013-technology-outlook-latin-america-ES.pdf>
- Kahane, E. (2008). Competency management: Cracking the code for organizational impact. *T+D Magazine*, 62 (5), 71-77. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinksyref=000180ypid=S0123-5923201200010000800013ylnq=en
- Khalil, H., y Ebner, M. (2013). How satisfied are you with your MOOC? - A Research Study on Interaction in Huge Online Courses. In: J. Herrington, A. Couros y V. Irvine (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2013 - World Conference on Educational Media and Technology*, (pp. 830-839). Victoria, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/112057/>
- Kirschner, P. (2015). Facebook as learning platform: Argument superhighway or dead-end street. *Computers Human Behavior*, 53(1), 621-625. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.011>
- Kolowich, S. (2013). The professors behind the MOOC. Blog The chronicle of Higher education. Recuperado de <http://chronicle.com/article/The-Professors-BehindtheMOOC/137905/#id=overview>).
- Kop, R., Fournier, H., y Mak, S.F.J. (2011). A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? Participant support on Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (7), 74-93. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1041/2025>

- Kong, Y. (2009). A Brief Discussion on Motivation and Ways to Motivate Student's *English Language Learning*. *International Education Studies Journal*, 2(2), 145-146. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065695.pdf>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- La Forge, P. G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Laguador, J.M. (2014). Cooperative Learning Approach in an Outcomes-Based Environment. *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, 2(2), 46-55. Recuperado de <http://research.lpubatangas.edu.ph/wp-content/uploads/2014/12/IJSSAH-COOPERATIVE-LEARNING-APPROACH-IN-AN-OUTCOMES-BASED-ENVIRONMENT.pdf>
- Larsen, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching. Teaching techniques in English as a second language* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354(1), 715-729. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277272303_El_aprendizaje_cooperativo_en_la_formacion_inicial_del_profesorado_de_Educacion_Secundaria
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- López, B. (2011). *Diseño de ejercicios aplicados en un aula virtual para la capacitación y refuerzo de la pronunciación del inglés a docentes del área de inglés de las unidades educativas del milenio*. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8249/T-PUCE-5282.pdf?sequence=1>.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. Austria.: International Centre for Desuggestology, Recuperado de <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/SUGGESTOPAEDIA%20-%20book.pdf>
- Lucas, M., y Moreira, A. (2015). Using ICT to promote teachers' competences: Strategies and challenges. *EAI Endorsed Transactions on e-Learning*, 15(5), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.4108/el.2.5.e1>
- Llinares, A., y Whittaker, R. (2009). Teaching and learning history in secondary AICLE classrooms: From speaking to writing. En E. Dafouz and M. Guerrini (Eds.), *AICLE across educational levels: Experiences from primary, secondary and tertiary contexts* (pp. 73–89). Madrid: Santillana.
- Llinares, A., y Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in content

- and language integrated learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46-65. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/19463011003750681>
- Llinares, A., Morton, T., y Whittaker, R. (2012). *The roles of language in AICLE*: Cambridge University Press.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 4(2), 73-79. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Maiz, I., y Tejada, E. (2016). La utilización de las redes sociales desde una perspectiva Educativa. En J. Barroso y J. Cabero, *Nuevos escenarios digitales, Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 307-320). España: Pirámide.
- Malinowski, B. (1936). Culture as a Determinant of Behavior. *The Scientific Monthly Harvard Tercentenary Conference of Arts and Sciences*, 43(5), 440-449. Published by: American Association for the Advancement of Science. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9c98/ba6355a9c3ce0ea79babc072b64cf7f7b59c.pdf>
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M., y Mehisto, P. (2010). En D. Porras (2013), *Análisis de CLIL Content Language Integrated Learning como metodología para enseñar inglés como segunda lengua* (Trabajo de fin de Master). Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas MCER (2002). Centro Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Marsh, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to AICLE for parents and young people*. Recuperado de <http://archive.ecml.at/mtp2/AICLEmatrix/pdf/1uk.pdf>
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (AICLE): A development trajectory*. Córdoba, España: University of Córdoba.
- Marsh, D. (2013). *The AICLE Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century Generation*. Córdoba: Academic Press.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols, M. (2014). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Recuperado de https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf
- Martel, F. (2015). *Smart. Internet(s): la investigación*. (P.407). Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Martensen, M., Börgmann, K., y Bick, M. (2011). The Impact of Social Networking Sites on the Employer-Employee Relationship. In 24th Bled eConference eFuture: Creating Solutions for the Individual, Organisations and Society. Recuperado de

- [http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47078/45942https://domino.fov.unimb.si/proceedings.nsf/0/629623964b656aad12578f900813f07/\\$FILE/P19_Martensen.pdf](http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47078/45942https://domino.fov.unimb.si/proceedings.nsf/0/629623964b656aad12578f900813f07/$FILE/P19_Martensen.pdf)
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, E. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/560/56080312/>
- Martínez, M. (2007). *Inteligencia, creatividad y talento: debate actual*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve*, 18(1), 1-22. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/>
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (junio, 2011). La evaluación del estudiante través de la rúbrica. En I. Barcia, IV Xornada de Innovación Educativa. Vigo: Universidad. Recuperado de https://profesorado.uvigo.es/opencms/export/sites/vicprof/vicprof_gl/documentos/xornadas/xie_libro_2011.pdf
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 1-18. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/490/public/490-2380-1-PB.pdf>
- Mason, R., y Rennie, F. (2006). *E-learning and Social Networking Handbook*. Resources for higher education. Routledge. London. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/45c7/bc8513109888ce36e6d3085ff52c439c8c7f.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Matamoras, J.A., Rojas, M.A., Pizarro, J., Vera, S., y Soto, S.T. (2017). English Language Teaching Approaches: A comparison of the Grammar-Translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Study*, 7(11), 965-973. Recuperado de <http://www.Academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0711965973>
- Mehisto, P. (2008). AICLE Counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in AICLE. *International AICLE resereach Journal*, 11(8), 93-119. Recuperado de <http://www.icrj.eu/11/article8.html>
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M.J. (2008). *Unvoverde AICLE*. New York, Mc.Millan Books for Teachers. Recuperado de https://kupdf.com/download/uncovering-AICLE-1-pdf_58d0d306dc0d603d1bc34635_pdf
- Mestres, L. (2014). Blog Educaweb.com. Redes sociales y educación: potencial para los centros y tendencias. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2014/12/02/redes-sociales-educacion-potencial-tendencias-8566/>
- McMillian, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. (5ta. ed.). Madrid: Pearson S.A.
- Michavila, F., y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso

- de Bolonia. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 85-118. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf
- Mimi, Li (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: an analysis of empirical research, *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882-904. Doi:10.1080/09588221.2018.1465981
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf
- Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador (2009). El Proyecto CRADLE. Informe final. Recuperado de <http://www.lppuerj.net/olped/Mec/cradle/p1.htm>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). Evaluación para el aprendizaje. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Evaluacion-para-el-Aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Estándares de Calidad Educativa. Estándares para el aprendizaje del idioma inglés. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/Presentacion-Curriculo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). Currículo 2016-2017 para la enseñanza de inglés en Ecuador. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/Presentacion-Curriculo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Agenda Educación digital. En: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/Agenda-Educativa-Digital.pdf>
- Ministerio de Telecomunicaciones de Ecuador (MINTEL). (2016). Plan Nacional de Telecomunicaciones Tecnologías de Información del Ecuador 2016-2021. En: <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2016/08/Plan-de-Telecomunicaciones-y-TI..pdf>
- Moncada, R., y Freire, L. (2015). El vínculo de los jóvenes entre 14 y 18 años de Quito, Ecuador con las redes sociales. *Cuadernos de documentación multimedia*, 26(1), 133-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5304110>
- Morán, R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in practice*. Canada: Helen y Helen.
- Moraga, D., y Soto, J. (2016). TBL - aprendizagem baseada em equipes. *Estud. Pedagóg*, 42(2), 437-447. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052016000200025>.
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*. Universidad Pontificia de Comillas. España. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Cuadernos de estadística 26. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de*

Educación, 343 (1), 55-70. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28161264> Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística

- Moscovici, S., y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici (comp.) 1986: *Psicología Social. Tomo II*. Barcelona: Paidós.
- Moulton, W. G. 1961. Linguistics and language teaching in the United States: 1940-1960. In: C. Mohrmann, A. Sommerfelt, y J. Whatrnough (eds.), *Trends in European and American Linguistics 1930-1960* (pp. 82-109). Utrecht: Spectrum.
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista Española de Lingüística Aplicada, volumen monográfico*, 17-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575488>
- Muro, M., y Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51(1), 325-344. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09640560801977190>
- Nadkarni, A., y Hofman, S. (2012). Why do people use facebook?. *National Institute of Health NIH Public Access*, 52(3), 243–249. Doi: [10.1016/j.paid.2011.11.007](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007)
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona, España, Ediciones B, S.A. Recuperado de <http://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/serDigital.pdf>
- Neuner, G. (1989). Methodik und Methoden: Überblick. En A. Tsokoglou (2014). *Hauptstudium: Didaktik Die Grammatik im DaF-Unterricht* (pp.1-17). Recuperado de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS289/1.%20Die%20Grammatik%20in%20den%20Methoden%20der%20Fremdsprachendidaktik.pdf>
- Novillo, E.F., Espinosa, M. O., y Guerrero, J. (2017). Influencia de las TIC en la educación universitaria, caso Universidad Técnica de Machala. *Revista estrategia y gestión universitaria*, 5(2), 69-79. Recuperado de <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/287>
- Olivares, M. (2010). Mejoramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés en el primer ciclo de educación básica. (Trabajo de titulación). Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1919/tpeb758.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'Neill, R. (1973). *Kernel Lessons Plus*. London: Longman.
- Ocaña, M.T., Pérez, M., y Quijano, R. (2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente. *Revista profesorado*, 17 (1), 431-454. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL10.pdf>
- O'Reilly, T. (2005). En Castaño, C., y Cabero, J. (Coords.) (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Ostrander, S., Schroeder, L., y Ostrander, N. (1979). *Superlearning*. New York: Dell.
- Páez, J. (2013). *El nuevo plan de enseñanza de inglés en Ecuador*. Recuperado de http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012

Capturado: 25, oct, 2017

- Palazio-Arko, G. (2016). Implementación en clase, autocorrección y conversión a Telegram app de un diccionario de televisión y vídeo. En J. Palazio (ed.). Actas del IX Congreso Internacional sobre Educación Abierta y Tecnología. Iksanabar-GUIDE 2016. Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25910/UCPDF164894.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palmer, H. E. (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Reprinted. London: Oxford University Press. En: https://archive.org/stream/scientificstudyt00palm_0#page/n7/mode/2up
- Paricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21(1), 215-226. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pavez, M. (2014). *Los derechos de la infancia en la era de internet, América Latina y las nuevas tecnologías*. Santiago de Chile: CEPAL-UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/panama/spanish/Derechos_d_ela_infancia_en_la_era_de_Internet.pdf
- Paz, J., y Miño, C. (2010). Ecuador: Las décadas “neoliberales”. En prensa: El Telégrafo. Recuperado de <http://connuestraamerica.blogspot.com.es/2010/04/ecuador-las-decadas-neoliberales.html>
- Pegalajar, M.C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 659-676. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77344439045.pdf>
- Pérez, A. (2014). Posibilidades didácticas de las redes sociales en educación primaria. (Trabajo de titulación). Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de Rioja. España. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000761.pdf
- Pérez, I. (2014). *Diseño de actividades para el aula AICLE*. ESL Site. Recuperado de http://www.isabelperez.com/AICLE/clicl_m_4.htm
- Pérez, M. (2017). La importación del concepto intervención educativa. *Revista educarnos.com*, 1-2. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/la-importancia-del-concepto-de-intervencion-educativa/>
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, T., y Lee, G. (2007). Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. *Foreign Language Annals*, 40(1), 102-121. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02856.x>
- Phillips, J. K., y Abbott, M. (2011). *A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions*. Report of Grant Project. Recuperado de <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/NationalStandards2011.pdf>
- Philp, J., Adams, R., y Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. New York, NY: Routledge.
- Piepho, H. E. (1981). Establishing objectives in the teaching of English. In C. Candlin

- (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. London: Longman
- Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda.
- Porras, D. (2013). Análisis de CLIL Content Language Integrated Learning como metodología para enseñar inglés como segunda lengua. (Trabajo de fin de Master). Universidad Int. de La Rioja. Facultad de Educación, España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Quiñonez, J. (2016). Análisis de la aplicación de los métodos del enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como idioma extranjero (Tesis de fin de Master), Programa de Maestría en Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Esmeraldas. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/616/1/QUINONEZ%20L UQUE%20JENNY%20GABRIELA.pdf>
- Rábano, M. F. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula*, 9(1), 269-285. Recuperado de
- Railean, E. (2012). Google apps for education – a powerful solution for global scientific classrooms with learner centred environment. *International Journal of Computer Science Research and Application*, 2(2), 19-27. Recuperado de <https://doaj.org/article/a431c01a7b06472aa44280f79d1b24ff>
- Ramón, E. (2011). Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico. *El Guiniguada*, 20(1), 151-175. Recuperado de <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/416/356>
- Raposo-Rivas, M. y Matínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educ. Educ.* 17(3), 499-513. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.6
- Reed, M., Evely, C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., y Stringer, L. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*. Recuperado de <https://researchrepository.standrews.ac.uk/bitstream/handle/10023/1624/Fazey2010EcologySociety15WhatIsSocialLearning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- República de Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- República del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador LOES. Recuperado de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- República del Ecuador. (2013a). Plan del buen vivir 2013-2017. Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- República del Ecuador. (2013b). Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC'S) 2013 en INEC. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/Resultados_principales_140515.Tic.pdf

- República del Ecuador. (2014). Acuerdo Ministerial No. 0052-14. Quito, Ecuador: Acuerdo oficial. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- República del Ecuador. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador LOEI. Reforma. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- República del Ecuador (2015b). *Go teacher. Programa de Becas para entrenamiento de docentes de inglés en Ecuador*. Instituto del Talento Humano de Ecuador. Recuperado de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/02/boletin_mensual_enero_2015.pdf
- República de Ecuador. (2016a). Lengua Extranjera. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- República de Ecuador, (2016b). *Sabatina del Presidente Rafael Correa, No. 481* Recuperado de <http://www.elcomercio.com/actualidad/enlaceciudadano-rafaelcorrea-manta-manabi-politica.html>
- Richards, J., y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods In Language Teaching A description and analysis*. The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU, United Kingdom: Cambridge University Press. 3Erd. Edition. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Pittman,+G.+\(1963\).+Teaching+Structural+English&ots=_Lfyt56l08&sig=u3FDXYj469DvSZhpv_JOutOBhjQ#v=onepage&q=Pittman%20G.%20\(1963\).%20Teaching%20Structural%20English&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Pittman,+G.+(1963).+Teaching+Structural+English&ots=_Lfyt56l08&sig=u3FDXYj469DvSZhpv_JOutOBhjQ#v=onepage&q=Pittman%20G.%20(1963).%20Teaching%20Structural%20English&f=false)
- Ricoy, M. C., y Couto, M. J. (2012). The approach to the professional context as a motive to investigate about ICT: A qualitative study. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 443-446. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/40037/38475+ycd=1yhl=enyct=clnkygl=esyclient=>
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the foreign language teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodríguez, A. (1991). Psicología Social. En: La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estud. Pedagóg*, 37(1), 71-83. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés. La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), 74-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a5.pdf>
- Rodríguez, G. y Ibarra, M. (2011). *De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios*. Cadiz: Universidad de Cádiz, Evalfor.
- Rodríguez, G., y Ibarra, M. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. Recuperado de

- <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/708>
- Rojas, M.A., Villafuerte, J., y Soto, S. (2017). Collaborative Work and Technological Means for Improving Learners' English Language Writing Production. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for ITEC 2017*(1), 92-105. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sandy_Soto/publication/322851729_Collaborative_work_and_Technological_Means_for_Improving_Learners_English_Language_Writing_Production/links/5a72847faca2720bc0d9f1be/Collaborative-work-and-Technological-Means-for-Improving-Learners-English-Language-Writing-Production.pdf
- Rojas, M. A., y Villafuerte, J. (2018). The Influence of Implementing Role-play as an Educational Technique on EFL Speaking Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 726-732. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.02>
- Román, M. (2013). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés*. Camagiüey: Educación Cubana del MINED.
- Román, M., Vena, D., y González, O. (2015). Fundamentos teóricos de la competencia comunicativa intercultural en idioma inglés. *RevHumMed*, 15(1), 1-20. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202015000100005yscript=sci_arttextytlng=en
- Romero, H., Armijos, J., Gonzalez. M., Heredia, E., y Ramos, S. (2017). La interculturalidad como eje transversal en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior. El caso de Ecuador. *Boletín virtual*, 6(5), 165-171. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/269/266>
- Rotstein, B., Sáinz, C., Scassa, AM., y Simesen, AM. (2006). El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. Relato de una experiencia. Configuración y consolidación de un grupo de trabajo. *Cognición*, 7(1), 1-40. Recuperado de https://www.researchgate.net/researcher/2075619785_Jose_L_Rodriguez_Illera
- Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. En: G. Zambrano, Gómez, V. y M. Naranjo. (2016). *La comunicación escrita en la formación de estudiantes de la carrera de educación básica*. En: *Cognosis*. 1 (4), 1-19. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/262>.
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, 58(1), 32-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>
- Ruipérez-García, G., Cabrero-García, J. C. y Palazio-Arko, G. (2017). Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo de lenguas mediante el uso de dispositivos móviles (mobile learning). *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8(1), 281-292. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/viewFile/2427/2123>
- Salgado, N. (2017). Propuesta metodológica para el aprendizaje de inglés en la

- Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador) con el uso de las TIC. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. España. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/616/1/QUINONEZ%20L UQUE%20JENNY%20GABRIELA.pdf>
- Saville-Toike, M. (1982). *The ethnography of Communications. An Introduction*, London: Basil Blackwell, 3rd. edition, 1989. Recuperado de <https://gumonounib.files.wordpress.com/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf>
- San Lucas, M., Azua, M., y Tigua, J. (2015). El Idioma Inglés como segunda lengua en los profesionales de la carrera de enfermería. *Rev SINAPSIS*, 6(1), 1-11. Recuperado de <http://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/60/55>
- Sagastizabal, M., San Martín, P., Perlo, C., y Pivetta, B. (2004). Diversidad cultural y fracaso escolar. *Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037290>
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Salinas, M. I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Semana de la Educación 2011: Pensando la escuela. PROSED y UCA*. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf
- Sánchez, J., y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono*, 14(3), 62-84. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/210/376>
- Sarmiento, E. (2009). Aplicación de las Tics en la Asignatura de Inglés. (Tesis de grado). Universidad Tecnológica Israel. Quito. Recuperado de <http://es.slideshare.net/patricioquito/tesis-de-aplicacin-de-las-tics-en-el-area-de-ingleswww.editlib.org/p/19780>.
- Seely, J. (2012). [johnseelybrown.com](http://www.johnseelybrown.com). Symposium and public lecture. Learning in and for the 21st Century. Recuperado de <http://www.johnseelybrown.com/CJKoh.pdf>
- Segura-Castillo, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 1-20. Doi:<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Sharples, M., Delgado, C., Dimitriadis, Y. Garlatti, S. y Specht, M. (2015). Mobile and Accessible Learning for MOOCs. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(4), 1–8. Recuperado de [http://oro.open.ac.uk/46066/1/jime_370_sharples%20\(2\).pdf](http://oro.open.ac.uk/46066/1/jime_370_sharples%20(2).pdf)
- Shirky, C. (2013). chronicle.com. MOOCs and economic reality. Recuperado de <http://chronicle.com/blogs/conversation/2013/07/08/moocs-and-economic-reality/>

- Siemens, G. (2012). elearnspace.org. What is the theory that underpins “our” MOOCs? Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theorythat-underpins-our-moocs/>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, T., Townsend, A., Rauch, F., y Schuster, A. (2014). *Action research, innovation and change. International perspectives across disciplines*. New York: Routledge
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., y Yeh, D. (2007). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers y Education*, 50(1), 1183-1202. Doi:10.1016/j.compedu.2006.11.007
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de américa latina y el caribe, una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/S20131120_es.pdf
- Temprano, A. (2011). *Las TIC en la enseñanza bilingüe*. Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras. España: Editorial Mad, Eduforma,
- Terranova, J., Delgado, V., Ronquillo, E., y Zambrano, V. (2017). *Guía – Taller para elaborar trabajos de titulación*. Ecuador: Editorial Mar y Trinchera. Ecuador.
- Thomas, D., y Brown, J. (2011). *A new culture of learning*. Recuperado de <http://www.newcultureoflearning.com/newcultureoflearning.pdf>
- Tomlinson, B. (Ed.) (2016). *SLA Research and materials development for language learning*. P. 307. New York: Routledge.
- Tusón, A. (2009). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Monográficos marco ELE*. 9(1). 223-235. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwal sobre uso de TIC*. Recuperado de https://www.google.es/searchinformaciónion+de+Grunhaly&ie=utf-8y&oe=utf-8y&clieinformafox-by&gfe_rd=cry&ei=wXuPV-WUD6J8Qfd3pvYBginformaciónion+de+Grunwal+de+unesco
- UNESCO (2003). *Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de información*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/quito.pdf>
- UNESCO (2015). *UNESCO y los objetivos del desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://es.unesco.org/sdgs>
- Urdanigo, E., Quevedo, N., García, N., y Cañarte, J. (2016). Hacia un nuevo enfoque en la metodología para la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Revista Mikarimin. Publicación cuatrimestral*, 2(3), 35-44. Recuperado de <http://186.46.158.26/ojs/index.php/mikarimin/article/download/339/187>
- Usán, S. (2013). Instrumentos de hoy, instrumentos de ayer, la enseñanza cultural en el

- aula de inglés. (Trabajo de titulación). Facultad de Educación. Universidad internacional de La Rioja. España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1782/2013_02_04_TFM_ES_TUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Valqui, C., González, J.E., Góngora, M., y Bazán, H. (2015) La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI. Mexico: Ediciones y Gráficos Eón, S.A. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/198343.pdf>
- Van den Branden, K., Bygate, M., y Norris, J. M. (Eds.). (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Van den Branden, K. (2016). The role of teacher in Task Based Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36(1), pp. 164–181. Cambridge University Press. Doi: 10.1017/S0267190515000070
- Van Ek, J., y Alexander, L.G. (1980). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection. Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59(1), 425-475. Recuperado de <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.3.425>
- Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 10-21. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Vila, J. (2010). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. En J. Cabero y J. Barroso, J. (Eds.), *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 312-319). Madrid: Pirámide.
- Villafuerte, J., Carreño, M., Demera, J.C. (2015). Calidad e innovaciones para potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras usando la red social Facebook. *Revista Investigación y Saberes*, 4 (3), 53-60. Recuperado de <http://utelvt.edu.ec/ojs/index.php/is/article/view/110>
- Villafuerte, J., Cedeño, M., y Romero, A. (Octubre, 2017). Motivaciones a las prácticas idiomáticas. En C. Arriaga y A. Romero (Eds). XXIV Jornadas de Psico didáctica. Universidad del País Vasco. Leioa. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26851/USPDF188373.pdf?sequence=1>
- Villafuerte, J., y Romero, A. (Octubre, 2016). La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales. En A. Rodríguez, A. Romero e I. Ros (Coord.), XXIII Jornadas de Investigación en Psico didáctica. Universidad del País Vasco. Leioa. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF174887.pdf>
- Villafuerte, J. (2017). Innovaciones al proyecto integrado de saberes. *Revista RUNAE*, 3(2), 141-159. Recuperado de <http://runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/34/48>
- Villafuerte, J., Franco, O., y Luzardo, C. (2017). Competencia y competitividad en la

- gestión de organizaciones agrícolas en Ecuador: el caso de los productores de Manabí y Esmeraldas. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(1), 57-74. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/305/259>
- Villafuerte, J., Intriago, E., y Romero, A. (2017). E-Círculo Literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador. *Revista Apertura*, 9(2), 54-73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.1013>
- Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S., y Romero, A. (2017). Implicaciones y Tensiones en Procesos de Inclusión Educativa, Adolescentes con discapacidad física narran sus experiencias. *Revista Cumbres*, 3(2), 9-16. Recuperado de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/240>
- Villafuerte, J., Perez, L., Boyes, E., Mena, L., Pinoargote, J., Riera, A., Soledispa, E., y Delgado, D. (2018). Challenges of the basic education system in Ecuador; the voices of the future teachers. *Arts and Humanities Open Access Journal*, 2(4), 217-224. Recuperado de <https://medcraveonline.com/AHOAJ/AHOAJ-02-00061.pdf>
- Villafuerte, J., y Romero, A. (2017). Learners' Attitudes toward Foreign Language Practice on Social Network Sites. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 145-158. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/67900/37606>
- Villafuerte, J., y Benítez, R. (2018). Competencias del profesional de la administración y finanzas para una economía basada en el conocimiento. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/27559>
- Villafuerte, J., Benítez, R., y Franco, O. (2018). Formación vocacional y los retos de la educación del siglo XXI. Caso de estudio: los profesionales en ciencias administrativas de Ecuador. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 273-284. Recuperado de
- Villafuerte, J., Intriago, E., y Romero, A. (2018). Promoción de la comprensión lectora interactiva en idioma inglés. *Revista Refcalie*, 6(2), 49-68. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/1482>
- Villafuerte, J., Macías, F., y Mendoza, M. (2018). Psychological profile of the tourist entrepreneurs, a practical approach to educate into the complexity in Ecuador. En J. Villafuerte, F. Mendoza, N. Rezavala, y B. Moreira. *Educación desde la complejidad para la escuela del siglo XXI*. Ecuador: Edit. Mar Abierto. Recuperado de <http://www.munayi.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2018/11/Educacion-desde-la-complejidad-para-la-escuela-del-siglo-xxi-listo.pdf>
- Villafuerte, J., Rojas, MA. Hormaza, S., y Soledispa, L (2018). Learning Styles and Motivations for Practicing English as a Foreign Language: A Case Study of Role-play in Two Ecuadorian Universities. *Journal Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 555-563. Recuperado de <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0806555563>
- Vinueza, F. y Simbaña, V. (2017). Impacto de las TIC en la Educación Superior en el

- Ecuador. *Revista Publicando*, 4 (11), 355-368. Recuperado de https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/530/pdf_357
- West, M. (ed.). (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.617.9106>
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=558890](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=558890)
- Wellman, B. (1996). *An Electronic Group is Virtually a Social Network*. Recuperado de <http://www.ai.soc.i.kyoto-u.ac.jp/~ishida/sisys/sisys2001/electronicgroup.pdf>
- Witty-Cookie. (2012). wittycookie.wordpress.com. What are the major differences among Web 1.0, 2.0 and 3.0? [blog]. Recuperado de <https://wittycookie.wordpress.com/2012/06/04/what-are-the-major-differences-among-web-1-0-2-0-and-3-0/>
- Wolff, D. (2012). The European Framework for AICLE Teacher Education. *Synergies Italien*, 8(1), 105-116. Recuperado de https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06072017/wolff_european_framework_for_AICLE_teacher_education.pdf
- Xiao, J. (2015). Deep Approach to World Languages and Cultures Learning. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(6), 2349–5219. Recuperado de https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_444_Final.pdf
- Xiao, J. (2016). Integrated English in China – An Effective AICLE Model of Foreign Languages and Cultures Learning. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(4), 234-242. Recuperado de https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-2017/xiao_integrated_english_in_china_an_effective_clil_model.pdf
- Xixiang, K. (2016). On Cultivating Autonomous Learning Ability For University Students Based On Web. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1797-18303. Doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.11>
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B., y Bliss, C. A. (2013). MOOCs and global learning: An authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/154153/>
- Young, R.F. (2009). Discursive practice in language learning and teaching. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(2), 1-3. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.411.5587&rep=rep1&type=pdf>
- Yzidi, Z. F. (2013). *La sugestopedia: teoría y casos de aplicación*. Universidad de Orán. Facultad de letras, lenguas y artes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/06_yzidi.pdf
- Zambrano, J., Carrera, G., Williams, M., Venegas, G., y Bazurto, G. (2018). Blended learning como estrategia de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 1(1), 55-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6595068.pdf>.

- Zapata-Ros, M. (2014). Gestión del aprendizaje en Educación Superior y web social. In RED, *Revista de Educación a Distancia*, 42(1), 2-17. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/42/zapata.pdf>
- Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *ALSIC*, 10(2), 1-26. Recuperado de <http://journals.openedition.org/alsic/688>

ANEXO I. a.

Formato de la entrevista semiestructurada aplicada



UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

Programa de Doctorado en Psicodidáctica
Psicología de la enseñanza y didácticas específicas

Título: Flexibilidad, pertinencia y aspectos motivacionales de intervenciones educativas que hacen uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés

Objetivos de la entrevista estructurada:

- Identificar las potencialidades didácticas que los docentes universitarios (entrevistados) observan en aquellas redes sociales, que los estudiantes de inglés utilizan para realizar las prácticas idiomáticas.
- Recoger elementos que aporten al diseño de una intervención educativa dirigida al fortalecimiento de las destrezas de comunicación de docentes del idioma inglés en formación, utilizando como factor motivador las TIC.
- Identificar aspectos concernientes a la pertinencia institucional de la ejecución de intervenciones educativas que hacen uso de redes sociales.

Dirigido a: directivos y profesorado de instituciones que forman docentes en lenguas extranjeras con énfasis en el idioma inglés

Las categorías abordadas:

1. Para entrevistar al profesorado de la carrera de idiomas o lenguas extranjeras.
 - A. Información general
 - B. Prácticas idiomáticas en idioma inglés para docentes de lengua extranjera en formación
 - C. El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales.
2. Para entrevistar a decanos/as o coordinadores/as de la carrera de idiomas o lenguas extranjeras.
 - A. Información general
 - B. Prácticas idiomáticas en idioma inglés para docentes de lengua extranjera en formación
 - C. Factibilidad de ejecución de una intervención educativa para el nivel de pregrado.

Categoría: A: Información general:

Nombres y apellidos: _____
Universidad en la que trabaja: _____
Función actual: _____
Tiempo de experiencia como profesor de inglés: _____
Tiempo trabajando en la actual institución: _____
Asignatura/s que usted imparte: _____

Categoría: B. Prácticas idiomáticas en idioma inglés para docentes de lengua extranjera en formación

¿Está usted convencido de que las TIC pueden emplearse en la enseñanza del inglés?

¿Cree usted que es pertinente usar las redes sociales en la preparación de estudiantes universitarios para exámenes estandarizados, tipo FCE, PET, etc.?

¿Cuáles han sido las principales dificultades pedagógicas que ha tenido usted en la enseñanza del idioma inglés a docentes en formación?

¿Cuáles han sido las motivaciones al aprendizaje de inglés que usted observa en los estudiantes universitarios

¿Utiliza usted las redes sociales en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés?

¿Cuáles son las redes sociales que usted percibe son las preferidas por los docentes en formación practicar inglés?

¿Conoce usted los motivos por que los docentes en formación prefieren esas redes sociales?

¿Qué prácticas idiomáticas (lectura, escritura...) llevan a cabo los docentes en formación a través de las redes sociales?

¿Qué destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva...) ponen en práctica los futuros docentes a través de las redes sociales?

Categoría: C. El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales.

¿Disfrutan los docentes en formación al emplear las redes sociales en sus actividades académicas?

¿Los docentes en formación utilizan las TIC para reforzar sus destrezas comunicativas en inglés fuera del aula?

Si pensamos en preparar a los estudiantes para superar exámenes estandarizados tipo FCE, PET, etc.:
¿Cuáles son los temas que deben abordarse en la intervención educativa?

¿Cuánto tiempo consideras que debe durar una sesión de inglés con redes sociales para que esta sea efectiva?

¿Cuántos meses debería durar una intervención educativa dirigida a la preparación de exámenes estandarizados mediante redes sociales?

¿Cómo motivaría usted a sus estudiantes para que usasen las redes sociales como herramienta de aprendizaje autónomo del inglés?

Categoría: D. El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales (Dirigida a decanos y/o coordinadores de programas de formación universitaria)

¿El equipo de docentes de la carrera de idiomas está dispuesto a participar en una intervención educativa que haga uso de las redes sociales?

¿La universidad cuenta con equipos tecnológicos adecuados y en cantidad suficiente para ejecutar una intervención educativa que haga uso de TIC?

¿Cree usted que es necesario potenciar las competencias digitales del profesorado para el uso de TIC en la enseñanza del idioma inglés?

¿La normativa de su institución motiva a aquellos que hacen uso de las TIC?

Explique la normativa que se debe seguir para poner en marcha una intervención educativa que haga uso de las redes sociales en su institución

Anexo I. b.

Evidencia del proceso de validez y fiabilidad de la entrevista semi estructurada



UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

**Programa de Doctorado en Psico didáctica
Psicología de la enseñanza y didácticas específicas**

Instrumento: entrevista semi estructurada.
Título: Flexibilidad, pertinencia y aspectos motivacionales de intervenciones educativas que hacen uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés

Doctorando: Villafuerte Holguín Jhonny Saulo
Director: Asier Romero Andonegi

Leioa, 20 de Julio de 2017

Introducción

Se ejecuta la presente entrevista en el marco de la tesis doctoral titulada ‘Evolución de la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador a través de la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación’. Los objetivos son:

Objetivo general de la tesis:

Analizar la evolución de la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador a través de la aplicación de las tecnologías de información y comunicación.

Objetivos de la entrevista.

Identificar las potencialidades didácticas que los profesores universitarios (entrevistados) observan en aquellas redes sociales, que los estudiantes de inglés utilizan para realizar las prácticas idiomáticas.

Recoger elementos que aporten al diseño de una intervención educativa dirigida al fortalecimiento de las destrezas de comunicación de docentes del idioma inglés en formación, utilizando como factor motivador las TIC.

Identificar aspectos concernientes a la pertinencia institucional de la ejecución de intervenciones educativas que hacen uso de redes sociales.

Las personas candidatos y candidatas potenciales a entrevistar:

Se espera la colaboración de personas con el siguiente perfil: coordinadores de carrera de idiomas en Ecuador y en otros países; Profesores de inglés en universidades ecuatorianas y extranjeras. Las categorías abordadas en esta entrevista son:

3. Para entrevistar al profesorado de la carrera de idiomas o lenguas extranjeras.

- D. Información general
- E. Prácticas idiomáticas en idioma inglés para docentes de lengua extranjera en formación
- F. El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales.

4. Para entrevistar a decanos/as o coordinadores/as de la carrera de idiomas o lenguas extranjeras.

- D. Información general
- E. Prácticas idiomáticas en idioma inglés para docentes de lengua extranjera en formación
- F. Factibilidad de ejecución de una intervención educativa para el nivel de pregrado.

Instrumento entrevista

Nombre del instrumento: Flexibilidad, pertinencia y aspectos motivacionales de intervenciones educativas que hacen uso de redes sociales en la enseñanza del idioma inglés.

Dirigida a: directivos y profesorado de instituciones que forman docentes en lenguas extranjeras con énfasis en el idioma inglés

Preguntas de la entrevista

Lugar y fecha de la entrevista: _____

Categoría: A: Información general:

Nombres y apellidos: _____

Universidad en la que trabaja: _____

Función actual: _____

Tiempo de experiencia como profesor de inglés: _____

Tiempo trabajando en la actual institución: _____

Asignatura/s que usted imparte en la carrera de idiomas o leguas extranjeras:

Grado o curso al que imparte (de la carrera) _____

Comentario de la experta: Sería importante conocer la competencia TIC del profesorado, ya que, ello también será una variable que influirá en su capacidad de intervenir con redes sociales, y en su motivación para utilizarlas. Para ello, puede preguntarlo con pequeñas preguntas o utilizar test estandarizados para ello. El doctor Julio Cabero tiene un test ad-hoc para ello.

Categoría: B. Prácticas idiomáticas en idioma inglés para docentes de lengua extranjera en formación

Pregunta original	¿Cómo haría usted la misma pregunta?	Observaciones para potenciar fiabilidad
1. ¿Está usted convencido que las TIC tienen la flexibilidad (sirven) para ser utilizadas en la práctica del idioma inglés?	¿Cree que las TIC tienen la flexibilidad (sirven) para ser utilizadas en la práctica del idioma inglés?	
2. ¿Cree usted que es pertinente usar las redes sociales en la preparación	¿Cree usted que el uso de las redes sociales puede facilitar la preparación de	

<i>de estudiantes universitarios para exámenes estandarizados, tipo FCE, PET, etc.?</i>	estudiantes universitarios para exámenes estandarizados, tipo FCE, PET, etc.?	
<i>3. ¿Cuáles han sido las principales dificultades y motivaciones que ha tenido usted en la enseñanza del idioma inglés a docentes en formación?</i>	3.¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido usted en la enseñanza del idioma inglés a docentes en formación?¿Y qué elementos le han facilitado la enseñanza?	Separaría en dos preguntas; 1. Dificultades encontradas 2. Elementos facilitadores o potencialidades Respecto a la pregunta sobre sus motivaciones, considero que sería una cuarta pregunta porque hace referencia a un estado interno del entrevistado. Mientras que las dificultades y potencialidades tienen más que ver con la acción.
<i>4.¿Cuáles son las redes sociales que los docentes en formación prefieren para practicar inglés?</i>	4.¿Cuáles son las redes sociales que los docentes en formación prefieren para practicar inglés?	
<i>5. ¿Conoce usted los motivos porque los docentes en formación prefieren esas redes sociales?</i>		
<i>6.¿Qué tipo de prácticas idiomáticas que hacen uso de las redes sociales, realizan los docentes en formación?</i> -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Escritura -Hablar -Otras	6.¿Qué tipo de prácticas idiomáticas realizan los docentes en formación cuando hacen uso de las redes sociales? -Comprensión lectora -Comprensión auditiva -Escritura -Hablar -Otras	
Categoría: C. El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales. <i>(Dirigida a profesores de carrera)</i>		
Pregunta original	¿Cómo haría usted la misma pregunta?	Observaciones para potenciar fiabilidad
<i>7.¿Cuáles son los temas que los docentes en formación <u>prefieren trabajar</u> en sus prácticas del idioma inglés?</i>		No entiendo el concepto tema. ¿Se refiere al contenido de la asignatura? ¿A las competencias?
<i>8.¿Cuáles son los temas que los docentes en formación <u>no desean</u></i>		No entiendo el concepto tema. ¿Se refiere al contenido de la

<i>trabajar en las prácticas idiomáticas en inglés?</i>		asignatura? ¿A las competencias?
9.¿Los docentes en formación disfrutan del uso de redes sociales en actividades académica?	9.¿Los docentes en formación disfrutan del uso de redes sociales en actividades académicas?	
10.¿Los docentes en formación utilizan las TIC para reforzar sus destrezas comunicativas en idioma inglés fuera del aula de clases?		
11.¿Qué horario prefieren los docentes en formación para realizar las prácticas de inglés usando redes sociales?		
12.Pensando en aprobar exámenes estandarizados tipo FCE, PET, etc.: ¿Cuáles son los temas que deben abordarse en la intervención educativa?	12.Pensando en aprobar exámenes estandarizados tipo FCE, PET, etc.: ¿Cuáles son los temas contenidos que deben abordarse en la intervención educativa?	En nuestro curriculum no existe el concepto tema, pero quizá en el vuestro sí. Por lo tanto, tenga en cuenta mi observación solo si en su curriculum ocurre lo mismo.
13.¿Cuánto tiempo debe durar una sesión de inglés con redes sociales para que ésta sea efectiva? 14.¿Cuántos meses debería durar una intervención educativa dirigida a la preparación de exámenes estandarizados mediante redes sociales?	13.¿Cuánto tiempo considera que debería durar una sesión de inglés con redes sociales para que ésta sea efectiva? 14.¿Cuántos meses considera que debería durar una intervención educativa dirigida a la preparación de exámenes estandarizados mediante redes sociales?	
15.¿Cómo motivaría usted a sus estudiantes para usen las redes sociales en las prácticas de inglés en el trabajo autónomo?	15.¿Cómo motivaría usted a sus estudiantes para que usen las redes sociales en las prácticas de inglés en el trabajo autónomo?	
Categoría: D. El diseño de la intervención educativa usando redes sociales y otros apoyos computacionales (Dirigida a decanos y/o coordinadores de carrera)		
Pregunta original	¿Cómo haría usted la misma pregunta?	Observaciones para potenciar fiabilidad

<p>16.¿El equipo de docentes de la carrera de idiomas está dispuesto a participar en una intervención educativa que haga uso de las redes sociales?</p>		
<p>17.¿La universidad cuenta con equipos tecnológicos adecuados y en cantidad suficiente para ejecutar una intervención educativa que haga uso de TIC?</p>		
<p>18.¿Cree usted que es necesario potenciar las competencias digitales del profesorado para el uso de TIC en la enseñanza del idioma inglés?</p>		
<p>19.¿La normativa de su institución motiva al profesorado que hace uso de TIC en la enseñanza?</p>	<p>19.¿La normativa de su institución facilita el uso de las TIC en la enseñanza?</p>	<p>La normativa como tal no motiva pero puede facilitar el uso.</p>
<p>20.Explique la normativa a seguir para poner en marcha una intervención educativa que haga uso de las redes sociales en su institución</p>	<p>20. Explique cuáles son los programas o ayudas que disponen para poner en marcha una intervención educativa que haga uso de las redes sociales en su institución.</p> <p>20. Explique cuáles son las cuestiones a tener en cuenta para poner en marcha una intervención educativa que haga uso de las redes sociales en su institución.</p>	<p>Me resulta difícil entender que dispongan una normativa para ello, ya que cada red social es diferente, su aplicabilidad es muy versátil y el profesorado debería de tener libertad para sus buenas prácticas.</p> <p>¿Ahora bien se refiere a la netiqueta? ¿A qué disponen de programas específicos? ¿A ayudas?</p>

Declaración

Yo (nombres y apellidos) _____Ainara Romero Andonegui_____ portador del pasaporte No. _72311451A_ y en calidad de (decano/a -coordinador/a -profesor/a) de la carrera _____Grado de Educación Infantil_____ en la universidad _____Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea_____

certifico haber sido informado de los fines y objetivos del instrumento entrevista

presente entrevista. He participado de forma voluntaria en el proceso de validación y fiabilidad de la misma el (día/mes/año) _____21/09/17_____ en la ciudad de _____Bermeo (Bizkaia)_.
Certifico que el instrumento.

estar de acuerdo con la transcripción hecha de la presente entrevista realizada por el estudiante de la Universidad del País Vasco, Jhonny Saulo Villafuerte Holguín.

(lugar)___Bermeo___, (Fecha) _____21 de septiembre de 2017_____.



Firma _____

ANEXO II. a.

Formato cuestionario tipo Likert: Versión inicial (Julio/2017)



UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

Actitudes de los docentes en formación para practicar inglés mediante TIC y RRSS

Objetivo: Conocer las actitudes de los futuros docentes de inglés respecto a sus prácticas idiomáticas usando las redes sociales.

Dimensiones:

1. Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en actividades académicas
2. Práctica del idioma inglés con aplicaciones basadas en las Redes Sociales (RRSS)
3. Fortalecimiento de las competencias lingüísticas mediante las RRSS.

Marque con "X" su respuesta
1= Muy desacuerdo
2= Un poco en desacuerdo
3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4= Un poco de acuerdo
5= De acuerdo

Dimensión 1: Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en actividades académicas	1	2	3	4	5
1.1. Creo que es fácil usar las redes sociales.					
1.2. Creo que conozco perfectamente el funcionamiento de las redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, etc.					
1.3. Pienso que no necesito tutoriales ni ayuda para usar las redes sociales Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, etc.					
1.4. Creo que podría subir cualquier tipo de archivo a las redes sociales (videos, fotos, etc.)					
1.5. Las redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, etc. facilitan el contacto con otras personas.					
1.6. Creo que las redes sociales difícilmente serán sustituidas por otras herramientas informáticas.					
1.7. Siento que las redes sociales absorben mi tiempo de estudio.					

1.8. Pienso que los estudiantes universitarios utilizan las funciones que ofrecen las redes sociales en múltiples actividades educativas.					
1.9. Pienso que Facebook fomenta mejor que ninguna otra red social la creatividad en los estudiantes universitarios.					
1.10. Pienso que los estudiantes universitarios sólo usan Facebook para obtener información no académica.					

Dimensión 2: Práctica del idioma inglés con aplicaciones basadas en las Redes Sociales (RRSS)	1	2	3	4	5
2.1. Por todo lo que ofrece Facebook creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades.					
2.2. Cuando tengo que prepararme para el examen de inglés prefiero practicar en programas computarizados.					
2.3. Las redes sociales me ayudan a estudiar inglés en grupo.					
2.4. Es claro que Internet facilita el aprendizaje de idiomas					
2.5. WhatsApp es la red social que me ayuda a practicar inglés.					
2.6. Google+ es la red social que me ayuda a practicar inglés.					
2.7. Facebook es la red social que me ayuda a practicar inglés.					
2.8. Rara vez encuentro en Facebook cosas útiles que me ayuden a estudiar para mis exámenes de inglés					
2.9. La informalidad del inglés usado en Facebook y YouTube podría ser perjudicial en la preparación de exámenes en ese idioma.					
2.10. Por todo lo que ofrece Facebook resulta más una distracción para un estudiante de idiomas					
Dimensión 3: Fortalecimiento de las competencias lingüísticas mediante las RRSS.	1	2	3	4	5
3.1. Practico la fonética en inglés con programas en línea.					
3.2. Puedo mejorar mi expresión oral en inglés practicando con videoconferencias disponen RRSS					
3.3. Me gustan los blogs porque las personas se expresan naturalmente.					
4.2. Las TIC son una ayuda muy importante para mi realización profesional.					
3.5. El computador corrige mis errores de escritura en inglés.					
3.6. Los videos en inglés disponibles en las redes sociales me ayudan para comprender mejor.					
3.7. El Facebook tiene aplicaciones que podrían ayudarme a mejorar mi expresión oral en inglés.					
3.8. En el Facebook puedo encontrar mucho material para practicar lectura en inglés.					
3.9. Se puede practicar con videos en inglés que aparecen en Facebook					
3.10. Cuando uso Internet desarrollo competencias necesarias para mi futuro laboral.					

ANEXO II. b.

Formato cuestionario tipo Likert: Versión final (Octubre/2017)



UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO

Actitudes de los docentes en formación para practicar inglés mediante TIC y RRSS

Objetivo: Conocer las actitudes de los futuros docentes de inglés respecto a sus prácticas idiomáticas usando las TIC y redes sociales.

Factores:

- 1.-Actitudes ante las redes sociales
- 2.-Actitudes ante las prácticas de inglés mediante TIC

Marque con "X" su respuesta

1= Totalmente en desacuerdo
 2= Desacuerdo
 3= Un poco en desacuerdo
 4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 5= Un poco de acuerdo
 6= De acuerdo
 7=Totalmente de acuerdo

Factor 1: Actitudes ante las redes sociales	1	2	3	4	5	6	7
1.1. Creo que es fácil usar las redes sociales.							
1.2. Creo que conozco perfectamente el funcionamiento de las redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, etc.							
1.3. Pienso que no necesito tutoriales ni ayuda para usar las redes sociales Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, etc.							
1.4. Creo que podría subir cualquier tipo de archivo a las redes sociales (videos, fotos, etc.)							
1.5. Las redes sociales como Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, etc. facilitan el contacto con otras personas.							
1.6. Creo que las redes sociales difícilmente serán sustituidas por otras herramientas informáticas.							
1.7. Siento que las redes sociales absorben mi tiempo de estudio.							
1.8. Pienso que los estudiantes universitarios utilizan las funciones que ofrecen las redes sociales en múltiples actividades educativas.							
1.9. Pienso que Facebook fomenta mejor que ninguna otra red social la							




creatividad en los estudiantes universitarios.							
1.10. Pienso que los estudiantes universitarios sólo usan Facebook para obtener información no académica.							

Factor 2: Actitudes ante las prácticas de inglés mediante TIC	1	2	3	4	5	6	7
2.1. Por todo lo que ofrece TIC creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades.							
2.2. Cuando tengo que prepararme para el examen de inglés prefiero practicar en programas computarizados.							
2.3. Las TIC me ayudan a estudiar inglés en grupo.							
2.4. YouTube es la red social que me ayuda a practicar inglés.							
2.5. WhatsApp es la red social que me ayuda a practicar inglés.							
2.6. Google+ es la red social que me ayuda a practicar inglés.							
2.7. Facebook es la red social que me ayuda a practicar inglés.							
2.8. Rara vez encuentro en Internet cosas útiles que me ayuden a estudiar para mis exámenes de inglés							
2.9. La informalidad del inglés usado en Facebook y YouTube podría ser perjudicial en la preparación de exámenes en ese idioma.							
2.10. Por todo lo que ofrece Facebook resulta más una distracción para un estudiante de idiomas							
2.11. Practico la fonética en inglés con programas en línea.							
2.12. Puedo mejorar mi expresión oral en inglés practicando con videoconferencias disponen RRSS							
2.13. Me gustan los blogs porque las personas se expresan naturalmente.							
2.14. Mi comprensión en inglés mejora cuando participo en los foros que están en las RRSS.							
2.15. El computador corrige mis errores de escritura en inglés.							
2.16. Los videos en inglés disponibles en las redes sociales me ayudan para comprender mejor.							
2.17. Existen aplicaciones que podrían ayudarme a mejorar mi expresión oral en inglés.							
2.18. En el Facebook puedo encontrar mucho material para practicar lectura en inglés.							
2.19. Se puede practicar con videos en inglés que aparecen en Facebook							
2.20. Yo reviso muy bien los mensajes que escribo antes de subirlos a Facebook.							

Nota: Este cuestionario fue publicado en Villafuerte y Romero (2016). La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF174887.pdf>

ANEXO III

Pruebas Cambridge de inglés administradas

 <p>FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH</p> <p>Language Assessment Part of the University of Cambridge</p> <p>D251/02</p> <p>Writing</p> <p>Sample Test 1</p> <p>Time 1 hour 20 minutes</p> <p>INSTRUCTIONS TO CANDIDATES Do not open this question paper until you are told to do so. Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there. Read the instructions for each part of the paper carefully. Answer the Part 1 question and one question from Part 2. Write your answers on the answer sheet. Write clearly in pen, not pencil. You may make alterations, but make sure your work is easy to read. You must complete the answer sheet within the time limit. At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.</p> <p>INFORMATION FOR CANDIDATES Each question in this paper carries equal marks.</p> <p>50027050 © UCLES 2015 Cambridge English Level 1 Certificate in ESOL International</p>	<p>Part 1 15 minutes (3 minutes for groups of three)</p> <p>Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague</p> <p>And your names are?</p> <p>Can I have your mark sheets, please?</p> <p>Thank you.</p> <ul style="list-style-type: none">• Where are you from, (Candidate A)?• And you, (Candidate B)? <p>First we'd like to know something about you.</p> <p>Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.</p> <p>Likes and dislikes</p> <ul style="list-style-type: none">• How do you like to spend your evenings? (What do you do?) (Why?)• Do you prefer to spend time on your own or with other people? (Why?)• Tell us about a film you really like.• Do you like cooking? (What sort of things do you cook?) <p>Special occasions</p> <ul style="list-style-type: none">• Do you normally celebrate special occasions with friends or family? (Why?)• Tell us about a festival or celebration in (candidate's country).• What did you do on your last birthday?• Are you going to do anything special this weekend? (Where are you going to go?) (What are you going to do?) <p>Media</p> <ul style="list-style-type: none">• How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more TV than that or less? (Why?)• Tell us about a TV programme you've seen recently.• Do you use the Internet much? (Why? / Why not?)• Do you ever listen to the radio? (What programmes do you like?) (Why?)
 <p>FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH</p> <p>Language Assessment Part of the University of Cambridge</p> <p>D251/01</p> <p>Reading and Use of English</p> <p>SAMPLE TEST 1</p> <p>Time 1 hour 15 minutes</p> <p>INSTRUCTIONS TO CANDIDATES Do not open this question paper until you are told to do so. Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there. Read the instructions for each part of the paper carefully. Answer all the questions. Read the instructions on the answer sheet. Write your answers on the answer sheet. Use a pencil. You must complete the answer sheet within the time limit. At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.</p> <p>INFORMATION FOR CANDIDATES There are 52 questions in this paper. Questions 1 – 24 and 43 – 52 carry one mark. Questions 25 – 30 carry up to two marks. Questions 31 – 42 carry two marks.</p> <p>50027050 © UCLES 2015 Cambridge English Level 1 Certificate in ESOL International</p>	 <p>FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH</p> <p>Language Assessment Part of the University of Cambridge</p> <p>D251/03</p> <p>Listening</p> <p>SAMPLE TEST 1</p> <p>Time Approximately 40 minutes (including 5 minutes' transfer time)</p> <p>INSTRUCTIONS TO CANDIDATES Do not open this question paper until you are told to do so. Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there. Listen to the instructions for each part of the paper carefully. Answer all the questions. While you are listening, write your answers on the question paper. You will have 5 minutes at the end of the test to copy your answers onto the separate answer sheet. Use a pencil. At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.</p> <p>INFORMATION FOR CANDIDATES There are four parts to the test. Each question carries one mark. You will hear each piece twice. For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.</p> <p>50027050 © UCLES 2015 Cambridge English Level 1 Certificate in ESOL International</p>

ANEXO IV. Galería fotográfica

Aplicación del pretest



Fuente: Fotografía capturada en May./2016.

Aplicación de prueba Cambridge



Fuente: Fotografía capturada en Dic/2016.

Aplicación de prueba Cambridge



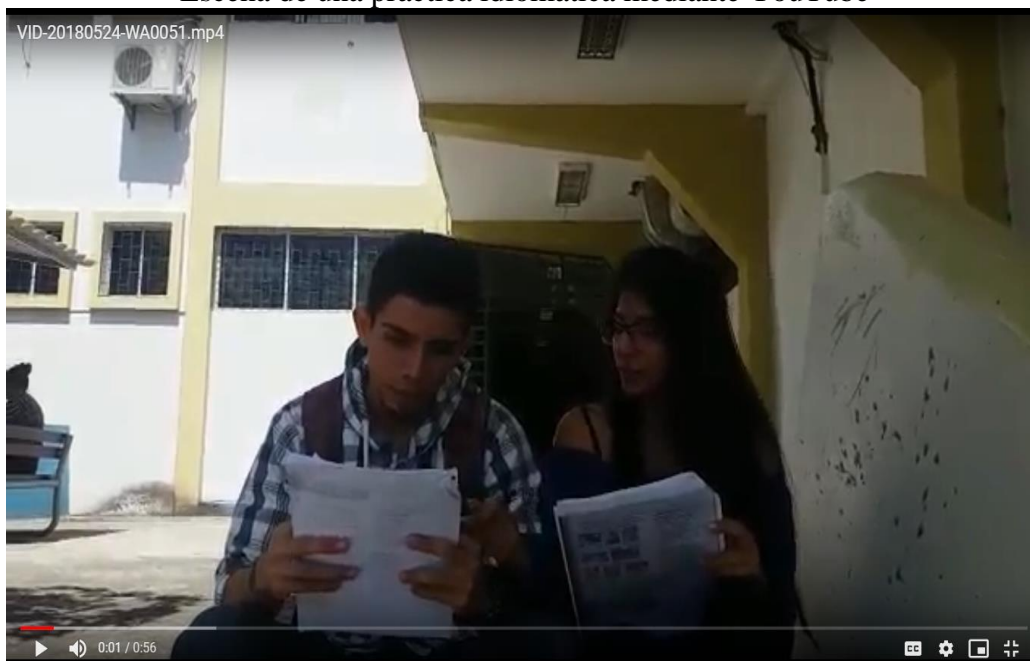
Fuente: Fuente: Fotografía capturada en Julio/2017

Aplicación de prueba Cambridge



Fuente: Fuente: Fotografía capturada en Junio /2018

Escena de una práctica idiomática mediante YouTube



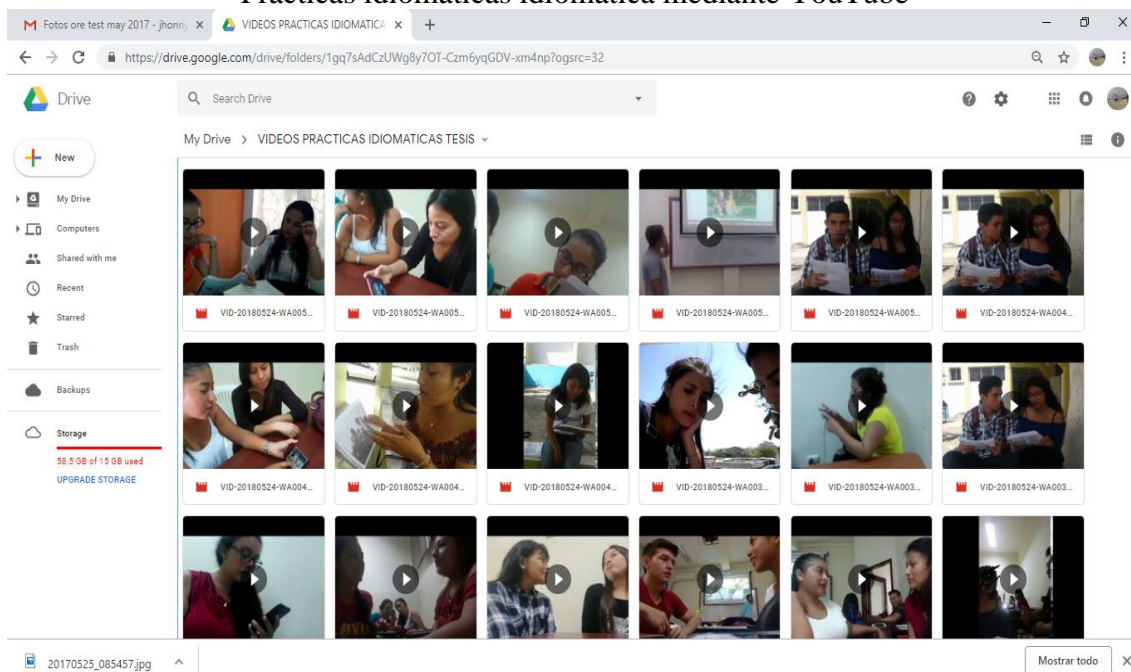
Fuente: videos producidos por los participantes Junio /2018

Escena de una práctica idiomática mediante YouTube



Fuente: videos producidos por los participantes Junio /2018

Prácticas idiomáticas idiomática mediante YouTube



Fuente: videos producidos por los participantes Junio /2018

ANEXO V.
Resultados de seguimiento de la evolución de las competencias comunicativas

Medición de la competencia comunicativa en idioma inglés de los participantes

	Pretest	Monitoreo 1	Monitoreo 2	Posttest
Grupo Intervención	17,48	21,01	23,76	27,11
Grupo Control	23,06	23,13	23,25	24,92

Resultados del monitoreo de las competencias comunicativas

Grupo Control					
Pretest	Facebook	WhatsApp	YouTube	Posttest	
16		19	19	21	21
25		23	23	25	25
29		27	27	27	27
24		21	21	21	21
32		31	31	29	29
22		22	22	22	22
22		22	22	22	22
21		22	22	22	22
25		23	23	24	24
23		21	21	23	23
27		25	25	28	28
16		15	15	18	18
24		22	22	24	24
23		19	19	21	21
24		21	21	23	23
20		22	22	24	24
16		17	17	21	21
19		19	19	21	21
21		23	23	22	22
19		19	19	21	21
17		18	18	21	21
10		18	18	22	22
8		16	16	23	23
22		24	24	26	26
14		15	15	16	16
26		25	25	26	26

15	21	21	20	20
14	19	19	21	21
28	23	23	27	27
23	21	21	22	22
14	15	15	16	16
21	23	23	22	22
24	26	26	26	26
16	22	22	24	24
26	24	24	25	25
14	16	16	18	18
15	15	15	17	17
22	22	22	18	18
23	23	23	22	22
17	17	17	18	18
19	19	19	20	20
18	18	18	19	19
21	21	21	22	22
14	17	17	18	18
15	16	16	17	17
22	21	21	20	20
23	22	22	23	23
17	16	16	17	17
19	21	21	21	21
18	18	18	21	21
21	19	19	20	20
15	16	16	17	17
22	23	23	25	25
23	24	24	26	26
17	21	21	23	23
19	18	18	20	20
18	21	21	22	22
18	22	22	20	20
21	20	20	21	21
23	23	23	24	24

Fuente: Resultados de la administración de las pruebas Cambridge en UTM

Resultados del monitoreo de las competencias comunicativas
Grupo Intervención

Pretest	Facebook	WhatsApp	YouTube	Postest
18	26	29	33	33
2	16	20	22	22
9	22	28	31	31
18	24	26	30	30
15	19	28	30	30
12	16	18	25	25
21	22	24	27	27
22	24	28	32	32
20	25	26	28	28
9	17	22	26	26
14	19	24	24	24
11	21	22	23	23
12	20	22	24	24
12	18	20	24	24
18	22	26	33	33
10	16	21	26	26
9	16	23	25	25
19	29	29	29	29
22	27	29	30	30
10	15	21	21	21
18	19	20	20	20
25	32	30	30	30
8	19	20	20	20
12	21	24	24	24
15	26	27	26	26
13	15	21	22	22
18	22	27	28	28
21	29	31	30	30
17	23	24	21	21
18	25	26	26	26
18	25	25	25	25
24	28	31	35	35
18	20	21	27	27
22	28	29	31	31
19	23	23	29	29
19	19	20	22	22
18	18	24	26	26
22	24	27	25	25
11	18	21	24	24
19	19	23	25	25
16	22	27	31	31
19	23	24	31	31

16	21	24	26	26
20	22	25	31	31
22	24	26	26	26
11	17	22	24	24
14	16	21	30	30
19	23	25	30	30
16	19	18	26	26
26	25	27	31	31
14	15	19	24	24
21	24	27	33	33
16	17	21	22	22
27	26	28	27	27
22	21	27	31	31
19	18	28	30	30
23	22	31	30	30
14	16	28	28	28
21	18	31	31	31
24	21	30	31	31
16	14	21	21	21
26	25	25	33	33
14	18	19	23	23
15	18	29	29	29
22	21	30	30	30
23	21	23	26	26
17	15	21	24	24
19	14	24	25	25
18	16	20	23	23
21	17	21	24	24
20	23	28	30	30
23	22	30	30	30
14	16	28	29	29
21	18	31	31	31
24	21	30	30	30

Fuente: Resultados de la administración de las pruebas Cambridge en ULEAM