

La estrategia didáctica como herramienta para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de primaria

Pamela Londoño-Bonilla

D.ggm.pamela.londono@cali.edu.co

Institución Educativa Técnica Gabriel García Márquez

Cali, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5990-5486>

Recibido: 16/08/2021. Publicado: 31/12/2021

Resumen

La investigación abordó el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera en estudiantes de primaria. Por consiguiente, su objetivo fue diseñar una estrategia didáctica que hiciera uso de recursos didácticos y tecnológicos para desarrollar habilidades comunicativas en inglés de estudiantes de quinto de la Institución Educativa Técnica Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano, de Cali-Colombia (2019). Consecuentemente, se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, alcance explicativo, diseño cuasi experimental y método hipotético-deductivo, con una muestra no probabilística intencional de 35 estudiantes. Asimismo, este estudio usó la prueba diagnóstica, la observación, el diario de campo y una prueba final, como instrumentos y técnicas de recolección de datos. Finalmente, se concluyó que el nivel de competencia en inglés de los estudiantes mejoró tras aplicar la estrategia didáctica, la cual incluyó actividades que involucraron el contexto y diversos recursos, aspectos que fomentaron la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Palabras claves: *estrategia didáctica; habilidades comunicativas; inglés como lengua extranjera; recursos didácticos.*

Abstract

The research addressed the strengthening of communicative skills in English as a foreign language in elementary school students. Therefore, its objective was to design a didactic strategy that made use of didactic and technological resources to develop the communicative skills in English of fifth graders of Institución Educativa Técnica Gabriel García Márquez, José Ramón Bejarano branch, in Cali – Colombia (2019). Consequently, an investigation with a quantitative approach was developed, with an explanatory scope, a quasi-experimental design, and a hypothetical-deductive method; with an intentional non-probabilistic sample of 35 students. Likewise, this study made use of the diagnostic test, observation, the field diary, and a final test as instruments and data collection technique. Finally, it was concluded that the student's proficiency level improved due to the application of the didactic strategy based on activities that involved the context and various resources, which encouraged active participation and the development of communicative skills.

Keywords: *didactic strategy; communicative skills; English as a foreign language; didactic resources.*

Introducción

La educación demanda de los docentes una actitud crítica, que les permita reconocer el mundo cambiante, con el fin de promover encuentros que favorezcan la motivación de los estudiantes y la utilización de recursos basados en sus intereses y necesidades. Al respecto, Díaz *et al.* (2013) sostienen que los docentes deben ser creativos y motivar a los estudiantes con el fin de lograr un aprendizaje significativo, para lo cual se necesita preparación, uso de recursos didácticos e innovación en educación por parte de estos.

Asimismo, el proceso de aprendizaje debe considerar la cotidianidad de quien aprende, en aras de permitir la contextualización de los saberes en el aula. En especial, al tener en cuenta que “el uso del Idioma Inglés se ha constituido en una necesidad imperante en todas las esferas en que se desenvuelven los seres humanos y la destreza lectora en este idioma aún más” (Cedeño, 2017, p.9). En consecuencia, el mundo globalizado abre puertas a aquellos que tienen la capacidad de comunicarse en diferentes idiomas. Por lo tanto, aprender inglés es una oportunidad para descubrir nuevas culturas y formas de comunicación, lo que convierte este proceso en algo más que el reconocimiento de un compendio de palabras. Así, enseñar inglés implica diversas estrategias que le permitan al estudiante transformar el conocimiento para ubicarlo en el mundo real, multicultural y globalizado.

En Colombia, desde los Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2006), se busca “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.” (p. 6) Sin embargo, para el caso de

primaria en instituciones públicas, el idioma es impartido por profesores, que en su mayoría no lo dominan, pues en este nivel pueden ser nombrados docentes formados en cualquier área del conocimiento, a quienes se les asigna la enseñanza de todas las asignaturas del currículo institucional. Además, las instituciones, en la mayoría de los casos, no cuentan con los recursos didácticos necesarios para desarrollar clases adaptadas a la demanda del contexto. A lo anterior se le suma el hecho de que, por lo general, el idioma solamente tiene asignada una hora semanal para su enseñanza.

En la institución donde se desarrolló este trabajo, las aulas cuentan con cerca de 40 estudiantes, quienes presentan problemáticas familiares, que podrían repercutir directamente en el aprendizaje, además de dificultades en el área de la lengua extranjera. Por ende, cuando estos enfrentan una clase de inglés, en donde se usa constantemente el idioma, la primera solicitud es que se hable en español y no en la lengua extranjera. Esto, debido a que no han tenido un contacto cercano al idioma, más allá de la escritura de algunos términos y su representación gráfica.

Por otra parte, es posible afirmar que existen pocos estudios, sobre todo a nivel doctoral, enfocados en la enseñanza del idioma extranjero en primaria en las instituciones públicas de Cali, principalmente en lo que respecta al desarrollo de las habilidades comunicativas y/o a la vinculación de recursos didácticos y tecnológicos en dicho proceso. Razón por la cual, esta investigación buscó contribuir al estado del arte del tema en cuestión al plantearse como objetivo “Diseñar una estrategia didáctica basada en el uso de recursos didácticos y tecnológicos para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, en los estudiantes de quinto de primaria de la I.E.T. Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano, de Cali (2019)”.

Por lo tanto, se asume que la contextualización del aprendizaje y el trabajo didáctico articulado promueven la motivación y con ella el desarrollo de las habilidades en quienes aprenden. De la misma manera, se reconoció la estrategia didáctica como resultado científico, desde los aportes de Rodríguez y Rodríguez (s.f.), quienes la conceptualizan como un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo, que transforman el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su vez permiten el logro de los objetivos propuestos. Es decir, se trata de un conjunto de acciones programadas que permiten influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de sus componentes, en pro de la consecución de metas previamente establecidas.

Por otro lado, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que se vinculan las experiencias emocionales, contextuales y cognitivas, se mejoran los conocimientos, los comportamientos y las habilidades y se cambia la visión que se tiene sobre el mundo (Guadamillas, 2014). De igual forma, las habilidades comunicativas, desde Hernández (2014), se consideran como destrezas básicas lingüísticas receptoras y productivas, las cuales son inherentes al ser humano, donde leer y escuchar son receptoras y hablar y escribir son productivas. Lo que permite inferir que la enseñanza del inglés demanda la habilidad para reconocer los diversos elementos del idioma y también la posibilidad de combinarlos de manera creativa, produciendo un nuevo discurso o un texto escrito.

En consecuencia, la investigación profundizó en la enseñanza del inglés y la manera de motivar su aprendizaje, desde la intervención directa en el aula, por medio de la creación y de la evaluación de una estrategia didáctica. Esto, al proponerse, como hipótesis central, que “el diseño de una estrategia didáctica, que se base en el uso de

recursos didácticos y tecnológicos, fortalece el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes”.

Antecedentes de la investigación

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, se abordó el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés desde dos aspectos: la utilización de recursos didácticos y tecnológicos para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la vinculación de la estrategia didáctica al proceso educativo. Para el caso de Cali, Colombia, son pocos los estudios a nivel doctoral relacionados con el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés en primaria en instituciones educativas públicas. Por esta razón, se consideran estudios de maestría y doctorado enfocados en el nivel de bachillerato del departamento del Valle del Cauca.

Durango (2019), en su tesis de maestría, buscó determinar el impacto frente al uso de herramientas didácticas mediadas por TIC para generar un aprendizaje significativo del inglés con estudiantes de grado sexto en Caicedonia (Valle- Colombia). Por tanto, dentro de las conclusiones, estableció que el uso de las TIC permitió que los estudiantes fueran líderes en su proceso formativo. Igualmente, esto desarrolló la competencia comunicativa reduciendo la pérdida de la asignatura. Además, su implementación permitió mejorar los alcances de los indicadores de desempeño para el último periodo académico.

Castro (2019), en su tesis doctoral, diseñó una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en inglés en estudiantes de bachillerato, en el municipio de La Unión (Valle, Colombia); desde los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Dicha estrategia didáctica fue pertinente en

tanto los estudiantes mostraron avances en su proceso de comprensión lectora, desde el nivel de información literal. Asimismo, se evidenciaron avances en la inferencia de aspectos inmersos en los textos y una visión crítica frente a la información leída.

Adicionalmente, en la revisión de investigaciones se identificó que en Colombia no sólo las instituciones educativas públicas presentan dificultades en los procesos de aprendizaje del idioma, sino que, también, las instituciones privadas e incluso las universidades evidencian dicho problema. Lo anterior invita a pensar en la necesidad de crear estrategias que favorezcan el mejoramiento de las competencias en el idioma extranjero en los estudiantes, deseablemente desde el nivel de preescolar.

Marco teórico de la investigación

Las políticas de educación colombianas establecen que se debe promover el dominio del inglés, como lengua extranjera, en los niveles de preescolar, básica y media, donde se considera como principio fundamental que:

Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poder comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. (MEN, 2006, p.3)

Es así como se concibe que los estudiantes, al culminar su formación, deberán ser capaces de desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas y comprender, producir, entender y dar a entender saberes e información, tanto en la lengua madre como en la lengua extranjera.

Por su parte, según el MEN (1998), la competencia comunicativa integra los factores orales y escritos desde la comprensión y la producción en el idioma; en otras palabras, la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar en inglés. Asimismo, sostiene que una educación de calidad implica el desarrollo de las competencias que son

necesarias para la vida (MEN, 2014). De igual forma, al hablar del inglés, se plantea que el manejo de una lengua extranjera implica mayores posibilidades de acceso al conocimiento y otras culturas, así como empoderamiento y mayor competitividad del individuo (MEN, 2014). Por tanto, en Colombia la enseñanza y aprendizaje del inglés busca el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante tener la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar, de tal manera que se favorezca su uso en la cotidianidad. Esto, con el fin de brindar diversidad de oportunidades para acceder y utilizar el conocimiento en distintos escenarios.

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

El MEN (2006), considera que aprender una lengua extranjera potencia el desarrollo tanto social, como cultural y cognitivo de quien aprende, pues permite valorar y respetar las diferencias en el entorno inmediato y en el mundo globalizado, además promueve la interacción social y la construcción de significados, al relacionarse con otros y ser más conscientes de la manera como cada cual aprende.

Manzano (2007), por su parte, concluye que el proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua es una actividad cognoscitiva en un proceso de comunicación en donde el pensamiento y el lenguaje evidencian las herramientas que utilizan los pares dialécticos, como entes sociales. De ahí que se piense que estos poseen componentes que garantizan dicha interacción, siendo este un proceso cíclico. Mientras que Morales (2007) a su vez sostiene que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera abarca factores como el reconocimiento de la información, en el cual se desarrolla la comprensión de los aspectos propios de la lengua (Input), y el momento de producción, en donde quien aprende está en capacidad de demostrarlo

en la fase de aplicación (Output). Consecuentemente, aprender una lengua extranjera valora las representaciones culturales y la relación con los otros e integra los componentes lingüísticos para construir significados y promover la comprensión y la producción en el idioma.

Competencia comunicativa

Del Risco (2008) plantea que la competencia se refiere a una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que conducen a un desempeño oportuno en un contexto particular. Por su parte, el MEN (2006) afirma que las competencias se definen por los saberes, conocimientos, características y destrezas que permiten al individuo desempeñarse en un contexto determinado. Para el caso del inglés, se desarrolla la competencia comunicativa. En síntesis, la competencia implica la capacidad de usar el conocimiento y lograr hacer algo con él en un contexto particular. Esto, en la enseñanza del inglés, abarcaría el proceso comunicativo y el desarrollo de las habilidades necesarias para llevarlo a cabo de forma exitosa.

Del Risco (2008) sostiene que, al hablar del aprendizaje de una lengua, en el desarrollo de la competencia comunicativa se busca que:

El educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana... ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Pp. 22 – 23)

De manera similar, Castro (2019) sostiene que “la meta final del enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés es el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 46).

Así pues, se infiere que las actividades de enseñanza y aprendizaje deben generar procesos significativos que integren diferentes habilidades y destrezas en la lengua

extranjera, desde el escuchar, hablar, leer y escribir, en contextos de enseñanza particulares.

Las habilidades comunicativas

El MEN (2016), sostiene que:

Las habilidades de la lengua están en el centro del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. A través de ellas se despliega la competencia... Las habilidades se entienden de manera integrada y se apoyan mutuamente, privilegiando su uso para propósitos de comunicación auténtica.” (p. 30)

Por su parte, Velasco (2018) plantea que “el hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades comunicativas que se deben desarrollar a partir de la interacción” (p. 21).

Es decir, las habilidades comunicativas permiten la interpretación y la comprensión de acuerdo al contexto del acto comunicativo. Por ende, se demarca la importancia de estas en el desarrollo del individuo y su desempeño en la sociedad, pues garantizan que las personas estén en capacidad de comunicarse en diferentes situaciones cotidianas. Ahora bien, en términos de conceptualización, Gómez (2016) sostiene que las habilidades comunicativas son destrezas que se alcanzan mediante la educación y las experiencias que se dan a lo largo de la vida del individuo, las cuales ejercitan y regulan la actividad comunicativa. Dicho de otra forma, son destrezas que se desarrollan mediante la práctica comunicativa en contextos tanto educativos como cotidianos.

Las habilidades de comprensión

La comprensión oral. Velasco (2018), afirma que esta habilidad se basa en comprender un mensaje emitido, mediante la construcción de significado, la atención y la memoria, en aras de interpretar la información. Esta autora sugiere que, en clase, durante el desarrollo de esta habilidad se deben realizar ejercicios cortos y diversos para ejecutar tareas y trabajos en equipo; así como llevar a cabo presentaciones

orales en las que se involucren la escucha y el habla, extrayendo las ideas principales, relacionando la información que se escucha con los saberes previos, prediciendo, sacando conclusiones, formulando preguntas relacionadas, etc. Además, propone que “aprender a escuchar permite tener un buen diálogo entre compañeros, mejora las relaciones interpersonales y favorece el aprendizaje” (Velasco, 2018, p. 23). En consecuencia, se plantea la comprensión oral como el proceso por medio del cual se entiende un mensaje que se ha transmitido a través de sonidos, en un contexto determinado; construyendo significado.

La comprensión escrita. Castro (2019) afirma que el proceso de comprensión lectora posibilita que quien lee esté en capacidad de realizar una reconstrucción del texto; por tanto, se desarrollan nuevos saberes debido a la interpretación y la reflexión que se derivan de dicho proceso. Asimismo, al leer en inglés se comprende el contenido del texto, su tipología textual, las estructuras que lo integran y el contexto histórico en el cual el mismo fue creado. Por consiguiente, se describe este como un proceso activo en el que constantemente interactúan y se integran los saberes previos y la información que se deriva del texto leído, dando paso a nuevos saberes. Así, este proceso implica la interpretación de mensajes literales expresados en textos escritos y la construcción de inferencias y posiciones críticas.

Las habilidades de producción

La producción oral. Hernández (2014), sostiene que la producción oral o expresión oral es un proceso gradual en el que el alumno practica el idioma de manera real en conversaciones que lo motivan a expresarse. Por su parte, Ovando (2009), sostiene que por medio del diálogo se propician relaciones interpersonales mediadas por la comunicación, en donde el emisor y el receptor intercambian ideas, opiniones y

sentimientos, respetando las percepciones ajenas y fomentando el desarrollo social de quien aprende. Lo anterior, permite concluir que el diálogo es un acto de interacción e intercambio entre el emisor y el receptor, que permite un desarrollo social y un aprendizaje a partir de este.

La producción escrita. Para Hernández (2014), la escritura es un proceso importante que ayuda a desarrollar la expresión oral y la audición, como por ejemplo al usar dictados. De igual manera, esta destaca los diferentes géneros existentes y sus reglas de producción. Mientras que para Velasco (2018), escribir requiere no solo de habilidades psicomotrices (como la caligrafía), sino también de procesos reflexivos que permitan seleccionar y ordenar la información. Estos, a su vez, han de dar paso a producir ideas, revisarlas y reformularlas en procesos de edición. También se requiere que se posea conocimiento de la lingüística el cual permita que se respete la ortografía, la puntuación, entre otras características propias de los textos. La autora propone como sugerencia que se realicen procesos de edición de los textos, en los cuales haya diversas etapas en las que se generen las ideas, se organicen, y luego se redacten y estructuren en un texto. Posteriormente, estos deben ser revisados y editados en aras de perfeccionarlos. Por consiguiente, la producción escrita incluye habilidades lingüísticas y saberes previos que, articulados, posibilitan la emisión de ideas con el fin de ser socializadas a futuro.

El papel de los recursos didácticos y tecnológicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Al hablar de recurso didáctico, Madrid (2001), plantea que este hace alusión a la serie de medios o instrumentos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, el material didáctico posibilita la unión entre el docente, los estudiantes y la realidad y estimula el contacto en el aula. Por otro lado, Acero (2014), plantea que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales es un conjunto de entornos de aprendizaje en los cuales los estudiantes están en la posibilidad de construir las habilidades, saberes y actitudes necesarias para desarrollar una competencia que les permita desenvolverse en la sociedad. En conclusión, se requiere un replanteamiento de la enseñanza del inglés, el cual promueva el desarrollo de las competencias lingüísticas en ambientes mediados por TIC. Además, de generar saberes pedagógicos relacionados con la adecuada planificación y el seguimiento del aprendizaje en situaciones y contextos diferentes.

Al considerar lo anterior, se asume que el uso de recursos didácticos y de las TIC en la enseñanza del inglés requiere de adecuados procesos de planeación y ejecución en el aula de clase. Esto, al tener presente la disponibilidad no solo de materiales y equipos, sino también los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, se podría afirmar que estos recursos brindan herramientas útiles que garantizan un acercamiento real de los estudiantes a la lengua extranjera.

La estrategia didáctica como herramienta metodológica

Se considera la estrategia didáctica como resultado científico, desde los aportes de Rodríguez y Rodríguez (s.f.) quienes mencionan que esta surge a la luz de la existencia de problemáticas derivadas del contexto en relación con los procesos educativos. Por lo cual, esta permite el desarrollo de análisis previos y el planteamiento de objetivos a alcanzar. Así, la estrategia didáctica brinda información de base para la estructuración de acciones coherentes entre sí. Del mismo modo, esta

se apoya en recursos al alcance de los participantes para lograr los objetivos previamente propuestos.

Asimismo, Díaz y Hernández (2002) afirman que las estrategias didácticas deben valorar las características de los estudiantes, el tipo de contenido curricular, el dominio del conocimiento a considerar, las metas a alcanzar en conjunto con las actividades que el estudiante deberá realizar para conseguirlas y el acompañamiento constante que se debe realizar al proceso de enseñanza, al progreso y a los aprendizajes que los estudiantes desarrollan. Por tal razón, la estrategia didáctica se asume como una herramienta estructurada en la cual se trazan objetivos de aprendizaje y se planean actividades de aplicación, las cuales se basan en los intereses, necesidades y características del contexto de ocurrencia. Esto, con el fin de alcanzar el desarrollo de conocimientos.

Sustento teórico de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica propuesta se basó en los principios del constructivismo, los cuales asumen que la educación no se concibe como un acto de transmisión de conocimientos, sino que, por el contrario, se transforma en un proceso en el cual se elaboran y construyen los saberes y la personalidad. Por consiguiente, se destaca que el conocimiento se construye en sociedad, y en relación con los aspectos culturales de la comunidad y con las interacciones que ahí se tejen (Casar, 2001). Igualmente, se asume que dentro del constructivismo se deben considerar en primer medida los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes, así como el contexto en el cual transcurre el acto educativo. Lo cual, posibilita el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades y actitudes y, por ende, la construcción de nuevos saberes.

Al hablar del constructivismo en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, además de mencionar que se debe partir de los saberes previos de quien aprende, se deben establecer estrategias mediante las cuales se logre la conexión de la información que ya conocen los estudiantes con la información nueva. En particular, al considerar que Castro (2019), plantea que:

El desarrollo de una lengua extranjera parte de la interacción con otros, del intercambio de ideas, sentimientos, puntos de vista, saberes y conocimientos, además de la constante contrastación de los saberes propios con los expuestos por los demás, reconociéndose el constructivismo como factor determinante en el aprendizaje de una lengua extranjera. (p.68)

Al tener como base los principios didácticos del constructivismo y siguiendo los planteamientos de Palma (2017), se concibe que:

- Se propicia un aprendizaje cooperativo, en el cual se promueve el trabajo en equipo, motivando la participación de todos los integrantes en aras de posibilitar el aprendizaje y la construcción del conocimiento con redes de apoyo, socializando y colaborando entre sí.
- Se dan procesos de enseñanza explícita, donde se hace uso de descripciones claras de lo que se quiere lograr, el cómo y el porqué, presentando el objetivo y lo que se espera del encuentro dando sentido a lo estudiado. Se les otorga a los estudiantes un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se consideran como importantes los saberes previos de los estudiantes y por ende se busca activarlos dentro de la clase, ya que este se constituye como el primer paso para el desarrollo de un nuevo saber.
- Otro de los principios está dado por el modelaje cognitivo, en el cual se exterioriza la manera como se soluciona una actividad o se aplica una estrategia, brindando los pasos para cumplir una tarea. Se imita a otros y se construyen saberes. Se plantean tres niveles: el nivel de modelaje perceptual, mediante el cual el docente

tiene el rol principal y el estudiante observa; el modelaje participativo, en el cual el docente modela y el estudiante brinda ideas para ejecutar las diferentes tareas; y el modelaje recíproco, en el cual tanto los docentes como los estudiantes tienen el mismo nivel de incidencia.

- Se destaca como principio la Metacognición, la cual se refiere a la conciencia que tienen las personas en relación con sus procesos de aprendizaje; es decir, el proceso por medio del cual cada uno aprende y reflexiona sobre la manera como lo ha hecho. Se tiene el control y la autonomía sobre el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, dado el carácter lúdico y didáctico de la estrategia, el aprendizaje, se da en relación con los otros y con lo que ellos saben. Por tanto, este promueve el trabajo en equipo y las estrategias de metacognición por medio de las cuales los estudiantes son conscientes de lo que saben y de su progreso.

Método

Se siguió el enfoque cuantitativo, para el diseño de una propuesta de intervención en el aula, con el fin de valorar el avance en el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes. De igual manera, el alcance de la investigación fue explicativo, pues se buscó sustentar por qué el diseño de una estrategia didáctica permitió el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés. Además, esta se fundamentó en la relación entre la variable independiente que, en este caso, estaba dada por el diseño de una estrategia didáctica, que vinculaba el uso de recursos didácticos y tecnológicos, con la variable dependiente, que pretendió lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas. Esto, permitió explicar las razones y los alcances obtenidos tras la

aplicación de la estrategia en relación con los aprendizajes construidos por los estudiantes durante el proceso formativo enmarcado en la investigación.

Asimismo, el estudio se ajustó al método hipotético deductivo. De ahí que se partiera de hipótesis, que surgieron de datos empíricos, para llegar a predicciones sometidas a procesos de verificación. Se ha de resaltar que la investigación se desarrolló bajo un diseño cuasi experimental, puesto que se plantearon dos variables intencionales. Al mismo tiempo, la medición del alcance de la estrategia didáctica se dio mediante el contraste de los resultados de la fase inicial, obtenidos por medio del desarrollo de la prueba diagnóstica y la fase final de aplicación, con el fin de conocer los avances en el nivel de desarrollo.

El trabajo de investigación se desarrolló en la Institución Educativa Técnica Gabriel García Márquez, de carácter oficial; la cual se encuentra ubicada al suroriente de la ciudad de Cali, Colombia. La población fueron los estudiantes de grado quinto. Por su parte, la muestra, que fue no probabilística, se escogió de manera intencional, considerando el proceso de formación de los estudiantes en el idioma inglés, ya que el mismo había recibido clases el año anterior con la docente (grado cuarto, año 2018). En el año 2019, 5 – 6 estaba conformado por un grupo heterogéneo de 35 estudiantes, de los cuales 18 eran mujeres y 17 eran hombres, cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 13 años, evidenciando intereses, gustos y necesidades diversas.

Por otra parte, como instrumento de recolección de datos, se hizo uso de una prueba diagnóstica para determinar el nivel en inglés de los estudiantes. Dicha prueba de Cambridge (2014) para el nivel Starters (principiantes) abordaba las cuatro habilidades comunicativas y fue adaptada, simplificada y organizada para su

aplicación, al tener en cuenta el bajo nivel en el idioma que se evidenciaba. Se obtuvo validez de contenido mediante juicio de expertos.

Para la habilidad de comprensión oral, se tuvo en cuenta un diálogo oral de simulación, por medio del cual se explicó la prueba y tres audios en los cuales se buscaba identificar el nivel de comprensión de los estudiantes al realizar inferencias de lo escuchado y seleccionar las respuestas correctas. Mientras que las habilidades de lectura y escritura se trabajaron en conjunto, al considerar el uso de vocabulario común y las representaciones gráficas, inicialmente desde el reconocimiento de palabras por medio de dibujos, identificando la correspondencia de oraciones con gráficas. Posteriormente, con la lectura de un texto, en el que los estudiantes debían completar la información faltante, basándose en el vocabulario representado para dicho ejercicio.

De igual manera, la habilidad de producción oral fue abordada con dos preguntas básicas en inglés, basadas en una serie de ilustraciones, las cuales fueron “¿Qué es esto? y ¿De qué color es esto?”. Estas fueron realizadas por la docente de manera oral. Es importante mencionar que la prueba no se devolvió a los estudiantes y, al finalizar la fase de aplicación de la estrategia didáctica, la misma prueba fue aplicada con el objetivo de determinar si el rendimiento de los estudiantes en relación con esta había cambiado.

Finalmente, como técnica de investigación, se usó la observación directa y recursos de registro, como videos de las clases y diarios de campo, mediante los cuales se detalló lo ocurrido en el aula de manera objetiva y descriptiva. Además, el proceso de validez de contenido se dio mediante el juicio de tres expertos, quienes nutrieron el formato de registro de observación con el cual se analizaron 10 clases de inglés. Este

último permitió determinar las habilidades comunicativas de los estudiantes y conocer cuáles eran las actividades que generaban mayor motivación y aportaban en el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Propuesta de intervención

Al considerar las características del contexto, los documentos que rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia, los documentos institucionales y el currículo, se estructuró la estrategia didáctica partiendo del diagnóstico realizado en la realidad educativa. Esta pretendió enseñar inglés haciendo uso de recursos didácticos y tecnológicos para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de quinto de primaria. A su vez, esta se basó en los principios del constructivismo, los cuales plantean que la educación no es un acto de transmisión de conocimientos.

Plan de acción

Según los criterios de Rodríguez y Rodríguez (s.f.), el desarrollo de la estrategia, aquí planteada, se llevó a cabo teniendo en cuenta las siguientes fases:

1. *La existencia de insatisfacciones.* Teniendo en cuenta la reflexión derivada de la práctica, se reconoció el bajo nivel de los estudiantes en inglés.
2. *El diagnóstico de la situación:* Se desarrolló por medio de la aplicación de la prueba diagnóstica a los 40 estudiantes que para ese momento estaban culminando grado cuarto (2018). Asimismo, se utilizaron las observaciones realizadas durante las clases

de inglés y el diario de campo, donde se realizaron apuntes constantes referidos a la manera como se ejercían las clases y lo que sucedía en los encuentros académicos.

3. *El planteamiento de objetivos.* Con los resultados obtenidos en la fase anterior, la reflexión del ejercicio docente, los saberes previos de los estudiantes, sus gustos, intereses y las conclusiones obtenidas, se determinaron los objetivos y con ellos la estrategia didáctica. De igual forma, se tuvieron como referencia los documentos de ley que rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia, entre ellos los Derechos Básicos de aprendizaje del inglés. Grado Transición a 5º de primaria (MEN, 2016) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006). También, se retomaron los postulados institucionales desde el plan de área y el plan de aula de inglés. Así, con la información recabada, se procedió a determinar las temáticas, competencias y objetivos de aprendizaje.

4. *La definición de actividades.* Una vez cruzada la información y seleccionada para el desarrollo de la estrategia didáctica, se determinó el alcance que se buscaba y el tiempo que se iba a aplicar. Por último, se concluyó que las temáticas abordadas estarían en los dos primeros periodos académicos, estructuradas en 6 fases, cada una con entre 6 y 8 sesiones de clase, de una hora académica; contando con un total de 56 encuentros.

Cada sesión contó con etapas de:

a) *Exploración de saberes:* por medio de diversas actividades y recursos los estudiantes tenían libertad de expresar sus saberes previos en relación con las temáticas a abordar.

b) *Explicación:* en esta etapa se explicaron nuevos saberes tanto desde la docente como desde los estudiantes, e incluso, otros ajenos a la clase.

c) *Ejecución*: son actividades que implicaban la puesta en práctica de lo aprendido por parte de los estudiantes o la ejecución de alguna actividad sugerida.

d) *Estructuración*: en esta fase se les brindó más libertad, dada la puesta en común de los saberes previos y de los nuevos saberes, así como de lo realizado en el proceso de ejecución, en aras de estructurar y poner en práctica los nuevos aprendizajes.

e) *Valoración*: durante todas las etapas se desarrollaron procesos de retroalimentación; pero en la etapa de valoración, los estudiantes concluyeron cómo se dio su proceso metacognitivo y qué tanto aprendieron o debían seguir reforzando. Se abordaron procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

5. *La planificación de recursos*. Para cada una de las fases se determinaron los objetivos de aprendizaje, el número de sesiones necesarias y las etapas a considerar. Además, se detallaron los recursos didácticos tenidos en cuenta durante la aplicación y los recursos tecnológicos. Estos se obtuvieron principalmente desde internet, utilizando los buscadores y páginas educativas que proponían actividades apropiadas al nivel, tema y objetivos de la estrategia didáctica. Se detallaron para cada etapa las evidencias de desempeño desde las cuatro habilidades (escucha, lectura, escritura y producción oral) y la evaluación desde diferentes momentos y tipos. Esta fase está amarrada a la anterior, desde la planificación de actividades y recursos. Con toda la estrategia planificada, se procedió a la aplicación del recurso educativo.

6. *La evaluación de los resultados obtenidos*. Durante la puesta en práctica de la estrategia didáctica, se contó con la participación de los 35 estudiantes matriculados en el grado quinto de primaria, siendo el mismo grupo que previamente había desarrollado la prueba diagnóstica y al que ya no pertenecían cinco de los estudiantes que fueron evaluados en la fase inicial. A lo largo de las diferentes clases se

desarrollaron diversos tipos de actividades como ejercicios de retención de información, selección de información, actividades que requerían habilidades de pensamiento superior como la resolución de problemas, ejecución de proyectos mediante el uso de las TIC, trabajos colaborativos entre los estudiantes por medio de redes, elaboración de video clips, proyectos colaborativos a distancia, envío de trabajos al profesor y retroalimentación online, así como publicación de proyectos en redes; todo esto en cada una de las fases; es decir que a lo largo de los dos periodos, en algún momento se consideraron estos criterios durante el desarrollo de las clases.

Al concluir la aplicación de la estrategia didáctica, se procedió a desarrollar nuevamente la prueba diagnóstica que se había aplicado al inicio de la investigación. Con esta información se generaron datos estadísticos frente al rendimiento de los estudiantes en las diversas habilidades, los cuales fueron contrastados con los resultados previos del diagnóstico, posibilitando la obtención de las conclusiones. Además, se determinó el alcance y la pertinencia de la estrategia didáctica diseñada, al considerar los avances y desempeños de los estudiantes con los cuales se trabajó. Así, se demostró la viabilidad en el uso del material creado dentro del presente proyecto investigativo.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados generales de la prueba diagnóstica aplicada antes del desarrollo de la estrategia didáctica. Al tener en cuenta las 25 preguntas planteadas a los cuarenta estudiantes, es posible concluir que:

**RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA
(CANTIDAD DE RESPUESTAS CORRECTAS)**

Seis Ocho nueve Diez Once Doce
 Trece Catorce Quince Diez y seis Diez y siete Diez y nueve

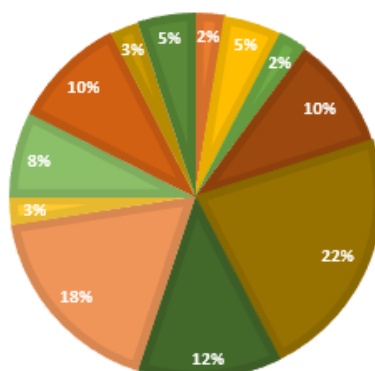


Figura 1: Resultados de la prueba diagnóstica – Prueba general.
 Nota. (Fuente propia)

De acuerdo con la figura 1, la mayor parte de los estudiantes contestó correctamente once preguntas, es decir, menos de la mitad de la prueba diagnóstica. Solo el 18% respondió adecuadamente trece preguntas, es decir, la mitad de la prueba. Asimismo, el 12% de estos contestó doce respuestas correctas, mientras que tanto diez, como diez y siete respuestas correctas fueron obtenidas por el 10% de los estudiantes. Por otro lado, el 2% logró contestar 6 preguntas y solamente el 5% de los evaluados logró contestar 19 preguntas correctamente. Ningún estudiante pudo contestar toda la prueba diagnóstica.

Ahora bien, después del desarrollo de la estrategia didáctica y teniendo en cuenta las 25 preguntas planteadas en la prueba diagnóstica aplicada a 35 estudiantes, es posible observar que:

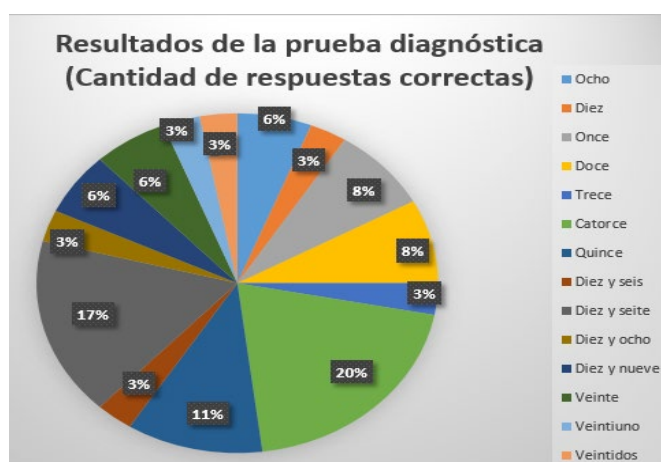


Figura 2: Resultados de la prueba diagnóstica post estrategia didáctica – Prueba general.
Nota. (Fuente propia)

En la figura 2 se evidencia que el 20% de los estudiantes contestó correctamente 14 preguntas, es decir, un poco más de la mitad de la prueba diagnóstica y el 17% alcanzó diez y siete respuestas correctas, mientras que el 11% contestó quince respuestas acertadamente. Asimismo, el 8% logró once y doce respuestas acertadas, respectivamente. Por otra parte, solamente el 3% logró contestar 22 preguntas correctamente, siendo este el porcentaje más repetitivo. Ningún estudiante pudo contestar acertadamente a toda la prueba.

En contraste con la prueba aplicada antes del desarrollo de la estrategia didáctica es importante destacar que la menor cantidad de respuestas correctas fue de 6 preguntas, mientras que, tras la aplicación de la estrategia didáctica el mínimo aumentó a ocho respuestas acertadas. En la prueba inicial el máximo de respuestas correctas fue de diez y nueve y en esta aplicación, aumentó a veintidós. Antes de la aplicación de la estrategia el 47% había logrado contestar la mitad o más preguntas de la prueba correctamente; para esta nueva aplicación se obtuvo que este porcentaje aumentó al 75%.

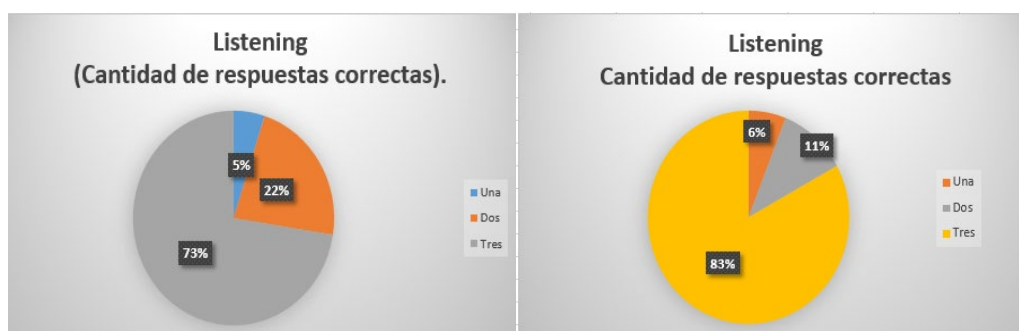


Figura 3: Resultados de la prueba diagnóstica antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica-Listening. Nota. (Fuente propia)

En contraste, como se muestra en la figura 3, un gran porcentaje de los estudiantes logró comprender la información presentada en audios, por ende, respondieron las preguntas de inferencia aplicadas. Lo anterior debido a que después del desarrollo de la estrategia didáctica, este porcentaje aumentó de 73% a 83%, evidenciando avances en las habilidades de comprensión oral.

Por otra parte, para las habilidades de lectura y escritura, se tuvieron en cuenta 10 preguntas. Así, a la hora de leer e identificar vocabulario escrito, los estudiantes comprendieron las representaciones gráficas de las palabras. Sin embargo, en la lectura de textos más amplios, aunque identificaban vocabulario, no comprendían lo leído.

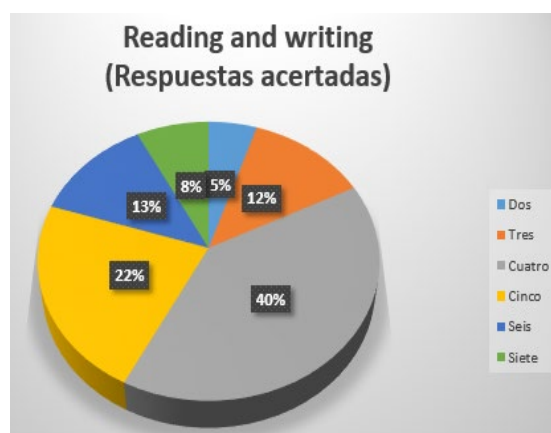


Figura 4: Resultados de la prueba diagnóstica-Reading and writing. Nota. (Fuente propia)

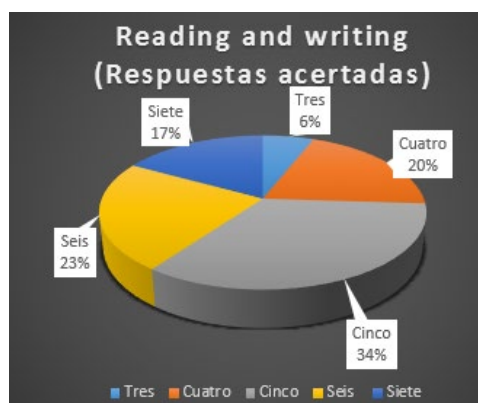


Figura 5: Resultados de la prueba diagnóstica post Estrategia didáctica–Reading and writing.
Nota. (Fuente propia)

Como se resalta en las figuras 4 y 5, con la aplicación de la estrategia, esta habilidad evidenció desarrollo en la mayor parte de los estudiantes, donde el 74% realizó adecuadamente la mitad o más preguntas, alcanzando un avance del 31% de los estudiantes, en comparación con la prueba inicial.

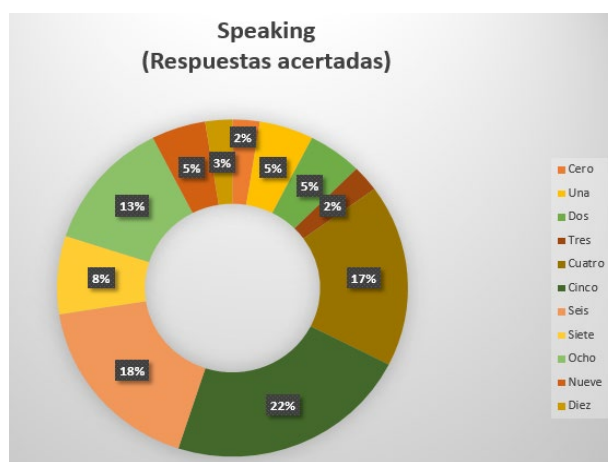


Figura 6: Resultados de la prueba diagnóstica–Speaking.
Nota. (Fuente propia)

Finalmente, para el trabajo oral, según muestra la figura 6, la mayor parte de los estudiantes demostró no comprender las instrucciones en inglés en la primera aplicación de la prueba diagnóstica, haciendo necesario el uso del español para explicar. Sin embargo, para la aplicación posterior a la estrategia didáctica, esto mejoró, así como la producción de los estudiantes, pasando de respuestas cortas y limitadas a vocabulario a oraciones básicas con sentido completo. Esta sesión estuvo conformada por 12 preguntas, en las cuales el 72% de los estudiantes, contestó la

mitad o más respuestas acertadamente, después del desarrollo de la estrategia didáctica, lo que en la prueba inicial solamente representaba el 47%, como se observa en las figuras 6 y 7.



Figura 7: Resultados de la prueba diagnóstica post estrategia didáctica–Speaking.

Nota. (Fuente propia)

Cabe resaltar que una vez aplicada la estrategia didáctica, los porcentajes de desarrollo de las habilidades de los estudiantes mejoraron en comparación con su nivel inicial antes de dicha aplicación, lo que lleva a comprobar la hipótesis que afirmaba que “El diseño de una estrategia didáctica que se base en el uso de recursos didácticos y tecnológicos fortalece el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes de grado quinto de primaria de la Institución Educativa Técnica Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano, de Cali (2019)”.

Análisis y discusión

Con la información recolectada, fue posible confirmar que los estudiantes tenían un nivel mínimo de competencia en inglés debido a su formación previa, en relación con lo que plantean Fundora y Llerena (2018), quienes sostienen que las habilidades comunicativas se desarrollan cuando el estudiante está en capacidad de ser un comunicador eficiente, en tanto pronuncia y entona adecuadamente y habla con

fluidez. Asimismo, este decodifica, interpreta y construye significados, para transmitirlos de manera oral y escrita, con buen uso de la ortografía, la coherencia y la creatividad al expresarse. En consecuencia, se evidencia que, si bien existía un bajo nivel de competencia en inglés en los estudiantes, el uso y aplicación de la estrategia didáctica que vinculó el desarrollo de las habilidades comunicativas, mediante el reconocimiento de los saberes previos y las características del contexto, favoreció el avance progresivo en el conocimiento y desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza que fomentan el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, Mayoral (2016) afirma que las actividades, que se basan en el nivel de desarrollo de los estudiantes y que vinculan la familia y el contexto, corresponden a las estrategias didácticas de enseñanza que posibilitan el aprendizaje. Por lo tanto, desde la presente investigación se destacan actividades que directamente invitan y motivan a la producción en el idioma, principalmente, aquellas que vinculan su contexto real, gustos, familia, escuela, información personal, ciudad, medio ambiente y vocabulario de su medio, pues, estas llevan a los estudiantes a asumir una postura crítica desde sus intereses y motivaciones.

De igual manera, se contrasta la información obtenida con lo que afirma Guadamillas (2014), quien manifiesta un vínculo entre las actividades que utilizan materiales creativos y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa. Y lo expuesto por Cabero (2007), quien asume el uso de la tecnología y la educación en línea como un medio que soporta y ayuda a generar nuevas maneras de ver la educación en contextos de aprendizaje significativos. Así, es posible afirmar que el uso de recursos didácticos y tecnológicos facilita y motiva el desarrollo de la

clase y promueve la participación activa de los estudiantes y por ende su producción tanto oral como escrita.

Por otra parte, el inglés posee un rol activo en el aula. Aunque al principio se presentaba poco uso del idioma, por parte de los estudiantes en la clase, después de la aplicación de la estrategia didáctica, hubo un mayor uso de la lengua. Al respecto, Del Risco (2008), sostiene que la competencia comunicativa se refiere al aprendizaje de una lengua donde el estudiante es capaz de comunicarse tanto de manera oral, como escrita en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por lo anterior, si se consideran los resultados obtenidos después de la aplicación de la estrategia didáctica, se puede mencionar que los estudiantes evidenciaron mayor desarrollo de la competencia comunicativa en el inglés, fortaleciendo sus habilidades comunicativas.

Ahora bien, las diversas actividades planeadas en clase, que incluían recursos didácticos y tecnológicos, evidenciaron la participación activa de los estudiantes, así como su motivación frente a los procesos sugeridos en la clase. Esto favoreció su proceso de aprendizaje, pues según las pruebas derivadas de la investigación y en relación con lo que afirman López y Londoño (2013), cuando existen diversas estrategias de enseñanza, se facilita el aprendizaje del inglés, estimulando y mejorando la motivación de los estudiantes, de acuerdo con la realidad.

Por último, es importante resaltar que las actividades que se destacaron como motivantes para los estudiantes, son las que correspondían a la lúdica, principalmente al canto de canciones en inglés y juegos físicos o virtuales, llevando a afirmar que los recursos didácticos y tecnológicos que posibilitan la interacción, el juego y la participación activa, permiten el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en

inglés. En relación con lo anterior, Díaz *et al.* (2013), sostienen que la elección de recursos didácticos es “parte fundamental para conseguir la innovación en educación” (p.9). Así, estos demuestran el impacto que estos tienen en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Consecuentemente, las estrategias de enseñanza utilizadas, de acuerdo con los resultados, muestran que se evidenció motivación al participar en las diferentes actividades planteadas, sobre todo a la hora de moverse, cantar, bailar, jugar o utilizar diversos recursos didácticos.

Conclusiones

Con el diseño, aplicación y evaluación de la estrategia didáctica, de manera general, se lograron avances en la producción de los estudiantes. Por ende, es posible afirmar que, si bien no es determinante que existan recursos tecnológicos, el uso de estos ofrece nuevas posibilidades de trabajo, ya que brindan diversas herramientas para acceder a la información y construir el saber de los estudiantes y en consecuencia su saber hacer. Lo anterior, al considerar que los recursos didácticos utilizados en la estrategia (imágenes, juegos, canciones, material del contexto, fotocopias, audios, videos, juegos en línea, redes académicas, comunicaciones digitales, etc.), posibilitaron la motivación hacia la clase, haciéndola dinámica y permitiendo la participación de los estudiantes, involucrándolos directamente en la construcción de su conocimiento.

En cuanto a la lengua extranjera, aunque al principio era de uso exclusivo de la docente, paulatinamente se empezó a percibir mayor nivel de participación de los estudiantes, pasando de la emisión de vocabulario básico y frases sencillas a conversaciones menos modeladas y más amplias. Esto lleva a concluir que con el

tiempo había más exposición al idioma extranjero, así como comprensión y producción en este.

Por último, mediante el presente estudio, se concluye que el uso de recursos didácticos mediados por estrategias adaptadas a los intereses y necesidades de los estudiantes motiva la participación en las diferentes actividades de clase por parte de estos. Sobre todo, cuando estas son activas e invitan a poner en práctica las habilidades, vinculando el canto, el baile, el juego y el contexto. También, se confirma que el diseño de una estrategia didáctica que se base en el uso de recursos didácticos y tecnológicos fortalece el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés. De igual forma, se demarca la importancia de, por un lado, valorar los intereses y necesidades de quienes aprenden, su cultura y su contexto; y por el otro, usar recursos didácticos, dentro de la estrategia didáctica como herramienta útil en el proceso de aprendizaje del inglés.

Referencias

- Acero, O. (2014). *Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia* (tesis doctoral). Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicaciones*, 21 (45), 5-19.
- Cambridge English Language Assessment (2014). *Young Learners English Tests (YLE). Sample papers. Starters. Volume one.* University of Cambridge. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/images/165870-yle-starters-sample-papers-vol-1.pdf>
- Casar, L. (2001). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y expresión oral en inglés en estudiantes de ingeniería* (Tesis doctoral). Universidad de la Habana, Cuba.
- Castro, E. (2019). *Estrategia didáctica para fortalecer el proceso de comprensión lectora del idioma inglés en bachillerato* (tesis doctoral). Universidad de Baja California, México.

- Cedeño, L. (2017). El uso de estrategias metodológicas activas y participativas en la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera y su incidencia en la adquisición de la comprensión lectora en los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí (tesis doctoral). Universidad técnica de Manabí, Perú.
- Del Risco, R. (2008). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Díaz, C., Aguilera K., Fuentes, R. & Pérez, P. (2013). Los recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una aproximación exploratoria. *Ciencia e interculturalidad*, 13 (2), 8 – 19. 10.5377/rci.v13i2.1274
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista). México: McGraw-Hill.
- Durango, M. (2019). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la lengua extranjera usando las TIC en la Institución Educativa Bolivariano (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Fundora, D. & Llerena, O. (2018). Características de las habilidades comunicativas en idioma inglés en estudiantes del curso introductorio de lengua inglesa. *Rev. Tzhoeoen*, 10 (2), 227 – 238. <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.226317>
- Gómez, A. (2016). Mejora de las habilidades comunicativas en lengua extranjera mediante el uso de herramientas TIC en alumnos de educación primaria (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Guadamillas, M. (2014). El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (tesis doctoral). Universidad de Castilla – La Mancha, España.
- Hernández, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato (tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid, España.
- López, E., & Londoño, L. (2013). Las TIC como potenciadoras en la adquisición de una segunda lengua en estudiantes de grado transición en el Jardín Infantil Fundadores de Manizales (Tesis de pregrado). Universidad de Manizales, Caldas, Colombia.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario 2001, 213-232.
- Manzano, M. (2007). Estilos de Aprendizaje. Estrategias de Lectura y su relación con el rendimiento Académico en la Segunda Lengua (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

- Mayoral, P. (2016). Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México (tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares. Idiomas Extranjeros. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). Programa Nacional de Inglés. 2015 – 2025. Colombia very well. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: inglés. Grado 6° a 11°. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo Sugerido de Inglés. Colombia.
- Morales, L. (2007). Relación entre comprensión de lectura en español y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria (tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ovando, R. (2009). Importancia de las habilidades comunicativas en preescolar: lenguaje oral y escrito (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Palma, K. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones educativas*. XIX (27), 41 – 54. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i27.1954>
- Rodríguez, M. & Rodríguez, A. (s.f.). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En: Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica Félix Varela, Cuba.
- Velasco, S. (2018). Estrategia para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en el grado primero de básica primaria (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.