

Evaluación de las habilidades del idioma inglés de *reading* y *writing* en el nivel básico a través de CLIL con TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego

Proyecto de Investigación

Portilla Cundar Lizet Fernanda

Delgado Lasso Kevin Hamilton

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

San Juan de Pasto

2025

Evaluación de las habilidades del idioma inglés de *reading* y *writing* en el nivel básico a través de CLIL con TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego

Proyecto de Investigación

Portilla Cundar Lizet Fernanda

Delgado Lasso Kevin Hamilton

Asesor

Álvaro Hugo Gómez Rosero

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

San Juan de Pasto

2025

Los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en este documento de investigación son responsabilidad única y exclusiva de los investigadores.

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones

Universidad de Nariño

Dedicamos este trabajo de grado a nuestras familias, por su apoyo incondicional, paciencia y amor durante todo este proceso académico. A nuestros amigos y colegas, quienes con su compañía y motivación hicieron este camino mucho más llevadero.

También dedicamos este esfuerzo a nuestros docentes y asesores, que con su guía y enseñanza nos inspiraron a seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente.

Finalmente, este trabajo está dedicado a todos los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, quienes son la razón y el motor para continuar buscando nuevas formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, especialmente mediante enfoques innovadores como el CLIL y el uso de las TIC.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como tema central el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en inglés (reading y writing) mediante una estrategia didáctica basada en el enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL) apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dirigida a estudiantes del nivel básico de inglés de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, Nariño. El objetivo general consistió en diseñar e implementar dicha estrategia para mejorar el desempeño en estas habilidades lingüísticas. Se empleó un enfoque metodológico cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño pre experimental, utilizando como técnica principal una encuesta aplicada antes y después de la intervención pedagógica, además de rúbricas de evaluación. Los resultados muestran mejoras sustanciales en las competencias lingüísticas: en la habilidad de lectura, el porcentaje de estudiantes en nivel bajo disminuyó del 43% al 17%, mientras que los ubicados en nivel alto aumentaron del 21% al 39%; en la escritura, el nivel bajo pasó del 52% al 22%, y el nivel alto subió del 13% al 35%. Además, el 86% de los estudiantes manifestó mayor motivación e interés por el aprendizaje del inglés a través de las actividades digitales. Se concluye que la integración de CLIL con TIC no solo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, sino que también incrementa la participación, el aprendizaje significativo y la autonomía estudiantil, recomendándose su replicación en otros niveles educativos.

Palabras Clave

CLIL, TIC, lectura, escritura, habilidades comunicativas, estrategia didáctica, aprendizaje significativo, educación básica

Abstract

This research focuses on enhancing English reading and writing skills through the implementation of a didactic strategy grounded in the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach, supported by Information and Communication Technologies (ICT). The intervention targeted to basic English students at the Simón Bolívar Educational Institution in Samaniego, Nariño. The main objective was to design and apply a pedagogical strategy aimed at improving students' performance in these linguistic competencies. The study adopted a quantitative, descriptive approach with a pre experimental, cross-sectional design. Data were collected using pre- and post-intervention surveys and assessment rubrics. The results indicate significant progress in language proficiency: in reading, the percentage of students at a low level decreased from 43% to 17%, while those at a high level increased from 21% to 39%; in writing, the proportion of students at a low level dropped from 52% to 22%, and those at a high level rose from 13% to 35%. Furthermore, 86% of the participants reported greater motivation and engagement in English learning through the use of digital tools. It is concluded that the integration of CLIL with ICT effectively contributes to the development of communicative skills in English, while also fostering student participation, meaningful learning experiences, and greater autonomy. The strategy is recommended for adaptation and implementation across other educational levels and contexts.

Keywords

CLIL, ICT, reading, writing, communicative skills, didactic strategy, meaningful learning, basic education.

Contenido

	Pág.
Introducción	13
1. Problema	14
1.1 Planteamiento Problema.....	14
1.2 Formulación del Problema.	18
1.3. Sistematización del Problema.	18
1.4 Justificación.....	19
1.5 Objetivos	20
1.5.1. Objetivo General.	20
1.5.2. Objetivos Específicos.....	20
Capítulo 2. Marco de Referencia	21
2.1. Marco Contextual.....	21
2.1.1 Macro Contexto	21
2.1.2 Micro Contexto.....	21
2.2 Marco de antecedentes.	22
2.2.1 Antecedentes Internacionales	22
2.2.2 Antecedentes Nacionales	28
2.2.3 Antecedentes Regionales	34
2.3.2 Cuatro habilidades del idioma inglés.....	44
2.3.3 Niveles de desempeño del idioma inglés.....	45
2.3.4 TIC	46
2.3.5 Content Language Integrated Learning CLIL	47
2.3.6 Estrategias didácticas.....	50

2.3.7 Estrategias didácticas en la enseñanza del inglés	51
2.4 Marco Legal.....	55
3. Metodología	59
3.1. Enfoque de la Investigación.....	59
3.2. Tipo de estudio.....	60
3.2. Diseño	60
3.3 Población y muestra	60
3.4 Técnicas e instrumentos	61
3.4.1 Aplicación de Pre-test.....	61
3.4.2 Diseño e Implementación de Estrategia CLIL con TIC (Plataforma ExeLearning)	62
3.4.3Taller evaluativo	65
3.7 Proceso de análisis de datos	70
3.8 Hipótesis estadística para el análisis de pre test – post test.....	71
3.8 Elementos éticos y bioéticos	72
Capítulo 4. Resultados	73
4.1. Desempeño de habilidades de inglés de <i>reading</i> y <i>writing</i> de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.....	73
4.2. <i>Diseño una estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de reading y writing de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.</i>	79
4.3. <i>Implementación la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de reading y writing de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego</i>	93
4.4. Eficacia de la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de <i>reading</i> y <i>writing</i> de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.....	100

4.5 Discusión.....	107
Capítulo 5. Conclusiones	117
Capítulo 6. Recomendaciones.....	120
Referencias.....	122
ANEXOS.....	139

Índice de Tablas

Tabla 1. Escala de calificación de la IE Simón Bolívar	22
Tabla 2. Operacionalización de variables	66
Tabla 3. Estadísticos de tendencia central y dispersión pre test.....	75
Tabla 4. Comparativa de pre test – post test para habilidad de reading	101
Tabla 5. Comparativa de pre test – post test para habilidad de writing	102
Tabla 6. Prueba de normalidad de los datos.....	106
Tabla 7. Prueba T de muestras pareadas para determinar diferencias y significancia estadística en pre – post	107

Índice de Figuras

Figura 1. Resultados Prueba Saber 11 - 2022 área de inglés16

Figura 2. Resultados Saber 11 2022 – Inglés Instituciones Educativas Municipio de Samaniego16

Figura 3. Diagrama de caja y bigote – puntajes reading74

Figura 4. Diagrama de caja y bigote – puntajes writing75

Figura 5. Distribución de frecuencias – desempeño en reading77

Figura 6. Distribución de frecuencias – desempeño en writing77

Figura 7. Analisis de frecuencias pretest – post-test writing104

Figura 8. Análisis de frecuencias pre test – post test reading105

Índice de anexos

- Anexo 1. Consentimiento Informado 139
- Anexo 2. Formato carta de asentimiento 141
- Anexo 3. Cuestionario de conocimientos Reading y writing 142
- Anexo 4. Carta de permiso institución educativa 148
- Anexo 5. Aval Universidad de Nariño 149
- Anexo 6. Aval IE Simón Bolívar 150
- Anexo 7. Metadatos de la investigación 151

Introducción

En la era de la globalización, el dominio del idioma inglés ha adquirido una relevancia innegable en el ámbito educativo, siendo una competencia clave que abre puertas a mayores oportunidades académicas, laborales y sociales para los estudiantes. En Colombia, este contexto se refuerza con el Programa Nacional de Bilingüismo y las directrices del Ministerio de Educación Nacional, que promueven el aprendizaje del inglés como una herramienta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, los resultados de las Pruebas Saber 11 en el área de inglés, específicamente en las habilidades de lectura (*reading*) y escritura (*writing*), evidencian que el desempeño de los estudiantes colombianos en este idioma aún enfrenta grandes retos, especialmente en zonas rurales como el municipio de Samaniego, en el departamento de Nariño.

La Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego refleja este panorama, donde el bajo rendimiento en inglés limita las posibilidades de los estudiantes y su inserción en un entorno cada vez más interconectado. Con el fin de abordar esta problemática, la presente investigación propuso la implementación de una estrategia pedagógica basada en el enfoque Content Language Integrated Learning (CLIL), por sus siglas en inglés, o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) por sus siglas en español, el cual integra el aprendizaje de contenidos de distintas áreas con el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Esta metodología, combinada con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), buscó no solo mejorar las habilidades de *reading* y *writing* en los estudiantes de nivel básico, sino también ofrecer una experiencia de aprendizaje más dinámica, contextualizada y significativa.

El objetivo principal de este estudio fue evaluar la eficacia de la estrategia CLIL a través de las TIC en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en inglés en los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar. A través de un enfoque pre experimental, que incluye evaluaciones pre y post-intervención, esta investigación no solo analizó el nivel de mejora en dichas habilidades, sino que también generó valiosa información sobre los beneficios y desafíos de implementar el enfoque CLIL en contextos educativos rurales y con limitaciones tecnológicas. Así, este trabajo buscó contribuir a la creación de modelos pedagógicos que integren tecnología y metodología CLIL para el aprendizaje del inglés, ofreciendo una solución replicable y adaptable a otras instituciones educativas en condiciones similares.

La importancia de esta investigación radicó en su potencial para enriquecer las prácticas educativas en inglés mediante el uso adecuado de recursos TIC y una metodología de enseñanza integradora. Además, al analizar la efectividad de esta estrategia, el estudio puede servir como una referencia para docentes y administradores educativos interesados en promover el aprendizaje del inglés en contextos que históricamente han enfrentado limitaciones en este ámbito. De esta forma, el proyecto no solo buscó el desarrollo académico de los estudiantes, sino también la reducción de brechas educativas y el fomento de la inclusión de herramientas innovadoras en las aulas, en línea con las demandas de un entorno globalizado.

I. Problema

1.1 Planteamiento Problema

En la actualidad, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una habilidad indispensable para el desarrollo personal, académico y profesional de los individuos, permitiendo establecer comunicación a nivel internacional y así mismo lograr acceder a oportunidades laborales, educativas y de desarrollo personal, donde se puede decir que es el idioma del mundo contemporáneo. Es, en esta época, el gran idioma internacional, una lengua franca que ha influido en todos los países no anglófonos, incluida España, y que impacta de manera más o menos directa en los distintos ámbitos y profesiones. Según Jaimechango (2009) citado por Chávez Zambrano et al., (2017) la posesión del idioma inglés implica una necesidad evidente para el desenvolvimiento profesional, social y educativo.

No obstante, lograr el aprendizaje de este idioma por parte de los estudiantes no ha sido un proceso fácil, esto tanto en el contexto nacional como local, se ha podido determinar que algunos de los factores que han tenido influencia negativa durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de este idioma, tienen que ver con la falta de recursos didácticos suficientes para brindar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje propicio, hay carencia de materiales didácticos actualizados, tecnología educativa, y acceso a plataformas online especializadas, y más hoy en día, donde la tecnología ha ganado gran relevancia en los diferentes ámbitos de la vida humana, entre ellos, el educativo.

En contraste, las nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), implican desafíos en estos procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que demanda nuevas destrezas y

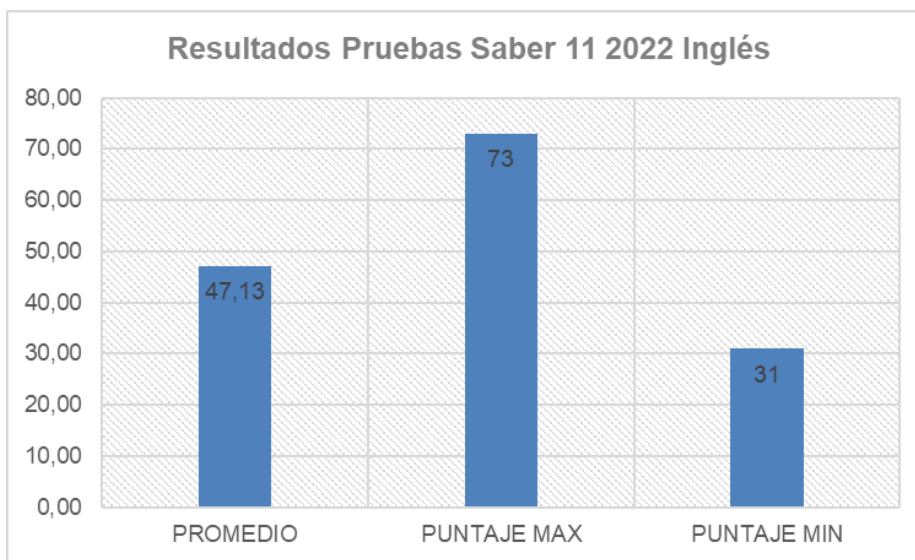
estrategias didácticas que permitan desarrollar hábitos y habilidades básicas en los estudiantes y docentes para hacer frente a esta situación y responder a las exigencias y desafíos del mundo globalizado y cada vez más, mediado por la tecnología. Por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se han propuesto algunas estrategias que contribuyan a que la población colombiana tenga acceso y esté más conectada con la tecnología, fortaleciendo las diferentes áreas del conocimiento. Consecuentemente, esta entidad creó el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, en el que se incluyó los nuevos Estándares de competencia en el idioma inglés. El propósito primordial fue educar a individuos que puedan entender y potenciar las diversas competencias de este idioma, tales como *speaking, listening, reading y writing*; con criterios comparables a nivel internacional que integren al país en las dinámicas de comunicación global, en la economía mundial y en la diversidad cultural (Bermúdez-Jiménez y Fandiño-Parra, 2012).

Con el fin de medir el desempeño académico de los estudiantes, en Colombia se desarrolla la denominada Prueba Saber 11 donde se evalúan las materias de lectura crítica, matemáticas, competencias ciudadanas, sociales, ciencias naturales e inglés. Considerando el área de inglés, esta prueba evalúa las habilidades de *reading y writing*. El examen está constituido por siete partes en donde cada una evalúa una habilidad específica y contiene un porcentaje específico a la hora de realizar el proceso de evaluación. En estas partes se examinan aspectos de lectura literal e inferencial, como también componentes gramaticales y lexicales. El proceso de evaluación es desarrollado siguiendo los lineamientos establecidos por el Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual gira en torno a niveles de desempeño comprendidos entre A-, A1, A2, B1, y B+; siendo en este caso, A- y A1 los niveles inferiores, A2 el nivel intermedio y B1 y B+ los niveles avanzados de desempeño. Según el periódico El Tiempo (2021) en el caso del inglés, el 75% de los alumnos llegó a los niveles A- y A1 (los más bajos según el MCER), mientras que apenas el 2 por ciento tiene un nivel B+ (que no es el máximo en estándares internacionales, pero es el más alto medido por la prueba Saber 11). A pesar de estos resultados, se debe resaltar que Colombia elevó su nivel de inglés el año 2020 aunque todavía se encuentra entre los últimos puestos en comparación con otros países del mundo.

Considerando al departamento de Nariño, según Sapiens Research (2023) en el año 2022 se obtuvo un promedio de 48,2 por ciento y el rendimiento promedio de los colegios de Pasto estuvo en 52,5 por ciento. El mejor puntaje del país fue de 79,2 por ciento. Por lo tanto, el

rendimiento de Pasto, en comparación con este puntaje, estuvo 26,7 por ciento por debajo”. En la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Samaniego, Nariño, institución donde se desarrolló el presente estudio, se cuenta con los diferentes grados escolares comprendidos entre transición y secundaria. Para nuestro estudio nos enfocamos en los grados de secundaria (sexto a once) que se encontraban cursando el nivel básico de inglés. Según los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11 2022 en el idioma inglés, donde se presentaron 99 estudiantes de grado 11, se obtuvo un promedio de 47.03 % sobre el puntaje total que es el 100 %. Ver figura 1.

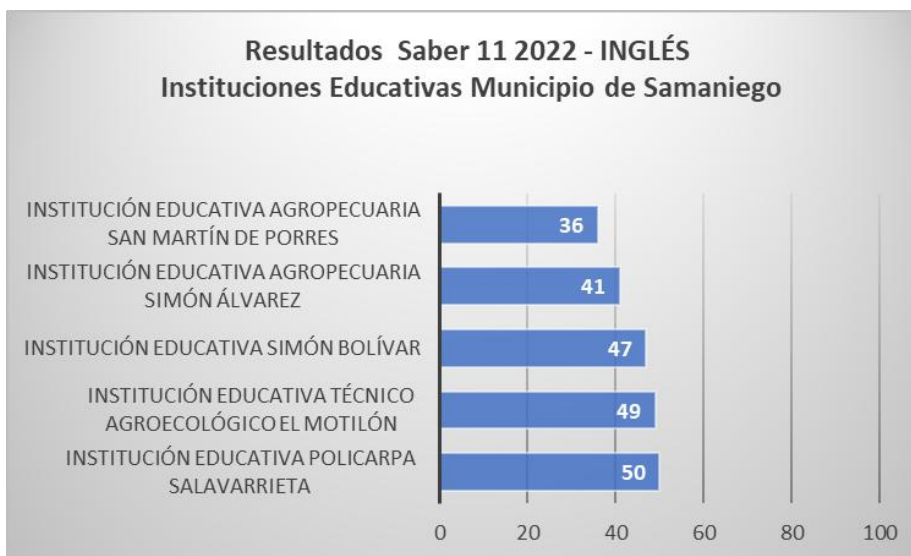
Figura 1.
Resultados Prueba Saber 11 - 2022 área de inglés



Fuente: ICFES 2022

Estos resultados conllevan a la institución a posicionarse en el puesto 105 de 489 colegios oficiales y no oficiales del departamento de Nariño; además, en comparación con los otros 4 colegios oficiales del municipio de Samaniego, la institución se encuentra ubicada en el tercer puesto, con puntajes de 36,41,47,49 y 50 % respectivamente, esta información se presenta a continuación. Ver figura 2.

Figura 2.
Resultados Saber 11 2022 – Inglés Instituciones Educativas Municipio de Samaniego



Fuente: ICFES 2022

Estos datos permiten evidenciar que la institución se encuentra ubicada en el nivel A-, siendo así el nivel de desempeño más bajo. Así mismo, se puede determinar que en la Institución Educativa hay una deficiencia en el aprendizaje del idioma inglés, limitando así oportunidades de crecimiento y acceso a un futuro laboral más amplio para los estudiantes.

La situación actual afecta negativamente el desarrollo integral de los estudiantes de la institución, limita su acceso a oportunidades educativas, académicas y laborales, tanto a nivel nacional como internacional. Además, les coloca en una desventaja competitiva en comparación con aquellos que sí han tenido una formación adecuada en el idioma inglés. Esto afecta su desarrollo socioeconómico y sus perspectivas de futuro.

Los factores que explican estos resultados son variados y complejos; sin embargo, retomando los planteamientos de Mejía (2014), es posible identificar algunas causas estructurales. En este sentido, se señala que la enseñanza del inglés continúa anclada en enfoques tradicionales y poco eficaces. Entre las principales limitaciones que obstaculizan un aprendizaje significativo del idioma se destacan varias condiciones adversas, tales como la escasez de docentes con una formación especializada o con un dominio avanzado del inglés, la implementación de metodologías pedagógicas descontextualizadas y poco dinámicas, así como la utilización de recursos didácticos desactualizados, que no responden a las realidades culturales ni a los intereses de los estudiantes. A esto se suma, en muchos casos, una baja motivación estudiantil, escasa

exposición al idioma fuera del aula y la falta de una política educativa coherente que fortalezca el bilingüismo desde edades tempranas y en todos los niveles del sistema educativo. En la institución educativa Simón Bolívar, los docentes disponen de materiales que no son adaptados a las necesidades, contexto e intereses de los estudiantes ya que han sido creados para utilizarse en ambientes generalmente extranjeros y que presentan diferencias notorias a nuestro contexto local.

Es en este contexto donde la aplicación de la metodología CLIL resulta fundamental, ya que combina el aprendizaje de contenidos con la enseñanza de idiomas; en otras palabras, al estudiar materias de diversas áreas del conocimiento, los estudiantes también aprenden y utilizan un nuevo idioma, en este caso, el inglés. Esto facilita, a la vez, la implementación de la transversalidad en el aula, dado que en las clases de inglés el enfoque principal no se limita únicamente al aprendizaje de aspectos gramaticales y lingüísticos, sino que simultáneamente los estudiantes reciben información sobre una variedad de temas vinculados a otras asignaturas que están estudiando en un periodo escolar específico.

Esta técnica supone un nuevo enfoque en el aula y, al apoyarse en la tecnología, facilita la adaptación del proceso educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, teniendo en cuenta los contenidos y las actividades necesarias para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación se centrará en el fomento de las destrezas en inglés de lectura y escritura mediante la metodología CLIL con TIC en el nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

1.2 Formulación del Problema.

¿Cuál es el impacto en las habilidades del idioma inglés de *reading* y *writing* en el nivel básico posterior a la aplicación de una estrategia a través de CLIL con TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego?

1.3. Sistematización del Problema.

¿Cuáles son los desempeños en habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego?

¿Qué características y elementos debe tener una estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego?

¿Cómo implementar una estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego?

¿Qué diferencias se presentan en el desempeño de las habilidades de *reading* y *writing* de los estudiantes de nivel básico antes y después de implementar una la estrategia de CLIL con TIC?

1.4 Justificación

La presente investigación buscó evaluar las destrezas en lectura y escritura del idioma inglés en el nivel básico mediante el enfoque CLIL con el apoyo de las TIC, en los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego. Esto es fundamental para mejorar el nivel de inglés, ya que el manejo de este idioma se ha transformado en una habilidad crucial en el mundo globalizado actual. Al utilizar el método CLIL, se logró no solo perfeccionar las competencias lingüísticas, sino también combinar el aprendizaje del inglés con temas de otras áreas, lo que enriquece el proceso formativo y facilita el aprendizaje del idioma de una manera contextualizada y relevante.

De igual manera, este estudio es crucial para ofrecer directrices sobre la correcta utilización de las TIC en el ámbito educativo, puesto que en un entorno donde la tecnología avanza continuamente, es esencial que tanto docentes como estudiantes comprendan cómo utilizar estas herramientas para mejorar el aprendizaje. Este estudio ofreció pautas precisas sobre la forma de incorporar las TIC de forma efectiva en la enseñanza del inglés, lo que puede funcionar como un ejemplo para otras instituciones educativas.

Además, esta investigación aporta evidencia empírica que puede ser utilizada por otros investigadores y educadores interesados en implementar estrategias similares, pues la metodología y los resultados obtenidos brindaron una base sólida sobre la cual se pueden diseñar y evaluar nuevas intervenciones pedagógicas que incorporen las TIC en la enseñanza de idiomas, contribuyendo así al cuerpo de conocimiento existente y promoviendo la innovación educativa.

En cuanto a la importancia de las TIC en la educación, este estudio resalta su papel crucial en la modernización y mejora de los métodos de enseñanza, dado que las TIC no solo facilitan el acceso a una amplia variedad de recursos educativos, sino que también fomentan un aprendizaje más interactivo y personalizado. La investigación demostró cómo el uso de tecnologías avanzadas puede transformar el aula tradicional en un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo, adaptado a las necesidades del siglo XXI.

Finalmente, la investigación aportó significativamente a la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, pues los hallazgos permitieron a la institución mejorar sus prácticas pedagógicas y fortalecer su currículo, asegurando que sus estudiantes reciban una educación de alta calidad que los prepare mejor para los desafíos futuros. Además, al implementar y evaluar el enfoque CLIL con TIC, la institución podrá posicionarse como un referente en innovación educativa dentro de la región, contribuyendo al desarrollo profesional de sus docentes y al éxito académico de sus estudiantes.

1.5 Objetivos

1.5.1. Objetivo General.

Evaluar el impacto de la aplicación de una estrategia a través de CLIL con TIC en las habilidades del idioma inglés de *reading* y *writing* en el nivel básico, en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

1.5.2. Objetivos Específicos.

Determinar los desempeños en habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

Diseñar una estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

Implementar la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

Comparar el desempeño de las habilidades de *reading* y *writing* de los estudiantes de nivel básico antes y después de la aplicación de una estrategia de CLIL con TIC.

Capítulo 2. Marco de Referencia

2.1. Marco Contextual

2.1.1 Macro Contexto

El municipio de Samaniego perteneciente al Departamento de Nariño se encuentra a 117 km al occidente de la ciudad de San Juan de Pasto, limitando: por el norte, con La Llanada; por el sur, con Providencia, Guaitarilla, Túquerres y Santa Cruz; por el oriente, con La Llanada, Linares y Ancuya; y, por el occidente, con Santacruz, Ricaurte y Barbacoas. Samaniego cuenta con planteles educativos de primaria en la mayoría de las veredas y en el casco urbano se encuentran las instituciones de básica primaria: San Luis Gonzaga, Santa Teresita, Pedro Schumacher y Antonio Nariño. Las instituciones de bachillerato son el Colegio Nacional Simón Bolívar que también cuenta con modalidad nocturna, el Instituto Policarpa Salavarrieta, La Institución Educativa Agroecológica El Motilón y El Colegio Agropecuario San Martín de Porre.

2.1.2 Micro Contexto

La población con la cual se desarrollará el trabajo de investigación se encuentra en la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Samaniego Nariño donde se cuenta con 889 personas quienes estudian o laboran en la institución. Esta población se encuentra distribuida de la siguiente manera:

703 estudiantes en los grados de básica secundaria, 144 estudiantes del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (bachillerato por ciclos), 32 docentes, 2 directivos, 1 orientador escolar y 7 administrativos.

Niveles de desempeño del inglés en la Institución Educativa Simón Bolívar

En la Institución Educativa el nivel de calificación de todas las materias, específicamente del idioma inglés, se define en la siguiente escala:

Tabla 1.
Escala de calificación de la IE Simón Bolívar

Escala Nacional	Escala Cualitativa	Escala Numérica	
Desempeño Bajo	Insuficiente (I)	1.0	2.9
Desempeño Básico	Aceptable (A)	3.0	3.9
Desempeño Alto	Sobresaliente (S)	4.0	4.5
Desempeño Superior	Excelente (E)	4.6	5.0

2.2 Marco de antecedentes.

2.2.1 Antecedentes Internacionales

El estudio realizado por Bower y colaboradores (2023). "Perspectivas de los alumnos acerca de una innovación nacional en el enfoque CLIL para idiomas extranjeros en Irlanda", investiga una acción innovadora en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL), cuyo objetivo fue aumentar la motivación en el aprendizaje de idiomas en Irlanda, la cual se implementó mediante un programa piloto en los años académicos 2021–2023 dirigido a estudiantes de Transition Year (TY) de 15 y 16 años. La finalidad principal del estudio fue analizar las percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje mediante enfoques CLIL, en particular en el marco de un módulo piloto nacional que se enfocó en el tema del Comercio Justo e integró contenidos vinculados a habilidades geográficas y matemáticas, enseñados en francés, alemán, italiano o español.

En cuanto a la metodología, la investigación empleó un enfoque de métodos mixtos, incluyendo grupos focales con estudiantes de tres contextos escolares diversos y un cuestionario en línea que se distribuyó a todos los estudiantes participantes de estas escuelas, las discusiones grupales fueron grabadas y transcritas, y los datos se analizaron mediante un análisis temático, basado en el Modelo de Motivación del Proceso (PMM) para investigar CLIL en el aula.

Los resultados revelaron que el 80% de los estudiantes encontraron la experiencia CLIL muy o mayormente agradable, además, los estudiantes de las tres escuelas de estudio de caso percibieron el entorno de aprendizaje CLIL como divertido y favorable para su aprendizaje,

destacando varios aspectos clave que contribuyeron a estas percepciones positivas, entre los cuales se incluyen características del aprendizaje integrado que fomentaron la participación de los estudiantes y apoyaron su conexión emocional con el contenido. Estos hallazgos destacan el potencial de CLIL para mejorar la motivación de los estudiantes y ofrecen información sobre las características que respaldaron sus experiencias positivas.

Los hallazgos del estudio también enfatizaron las implicaciones prácticas de implementar CLIL en el TY, incluyendo la necesidad de un mayor desarrollo profesional para los docentes y la expansión de esta innovación a lo largo del currículo más amplio, aunque se reconocieron las limitaciones relacionadas con la naturaleza específica del año TY y el módulo, en general, la investigación demostró el valor de CLIL para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en Irlanda.

Por otro lado, el estudio “Student-teacher interaction in CLIL and non-CLIL elementary education: A case study of verbal-pedagogical strategies and participation during read alouds in a Natural Science classroom”, realizado por González, et al. (2023), analiza la interacción en una clase de ciencias naturales en una escuela primaria, comparando las estrategias de andamiaje verbal utilizadas por el docente durante lecciones de una misma unidad didáctica, enseñadas en contextos CLIL (inglés) y en contextos regulares (español). El objetivo de la investigación fue observar y comparar las estrategias pedagógicas verbales en ambos entornos, así como analizar la participación de los estudiantes durante las interacciones.

La metodología empleada fue un estudio de caso que se centró en el análisis de las estrategias verbales utilizadas por el docente durante las sesiones de "read aloud" en dos contextos distintos: uno en inglés (CLIL) y otro en español (regular). Se examinaron aspectos como la cantidad de información proporcionada, las estrategias verbales específicas y la participación activa de los estudiantes en el conocimiento científico.

Los resultados mostraron que, aunque no hubo diferencia en la cantidad de información (‘contenido’) proporcionada a los estudiantes a través de las interacciones, se utilizaron diferentes estrategias verbales en cada contexto. En el contexto en español, fueron más frecuentes las estrategias de precisión, justificación y recuerdo, mientras que en inglés, se utilizó más la estrategia de ejemplificación. Además, los estudiantes participaron de manera más activa en la adquisición de conocimientos científicos en el contexto en español. Los hallazgos sugieren que el nivel de

abstracción apoyado por el docente en las interacciones sobre ciencias en la sesión regular fue un factor importante para la mayor participación de los estudiantes. Estos resultados tienen implicaciones importantes para el apoyo a los niños en el aprendizaje tanto del contenido como del lenguaje en contextos CLIL.

El estudio realizado por Coyle et al. (2021), titulado “Evaluating the Impact of CLIL on English Language Proficiency and Content Learning in Secondary Education”, tuvo como objetivo principal examinar de manera empírica el efecto que la metodología CLIL ejerce sobre el nivel de competencia en inglés de estudiantes de educación secundaria, así como sobre su rendimiento académico en las asignaturas impartidas en lengua extranjera. La investigación buscó ofrecer un análisis riguroso que integrara resultados cuantitativos y cualitativos, con el fin de aportar evidencias actuales y contextualizadas sobre la eficacia de CLIL en diferentes entornos educativos.

La metodología aplicada fue de tipo mixto, combinando un diseño -experimental con un estudio de campo longitudinal realizado en varios centros escolares de Francia y Alemania. Participaron un total de 600 estudiantes divididos en dos grupos: el grupo experimental que recibió enseñanza bajo el modelo CLIL, con asignaturas como historia y biología impartidas en inglés, y un grupo control con enseñanza tradicional del inglés como asignatura separada. Se aplicaron pruebas estandarizadas de competencia lingüística basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) al inicio, a mitad y al final del ciclo escolar. Paralelamente, se implementaron cuestionarios de percepción y entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y docentes para evaluar variables relacionadas con la motivación, la actitud hacia el aprendizaje y las estrategias pedagógicas empleadas.

Los resultados cuantitativos indicaron que el grupo CLIL presentó una mejora significativamente mayor en las habilidades de comprensión lectora y expresión oral en inglés, alcanzando en promedio un nivel B2 al concluir el ciclo, mientras que el grupo control se mantuvo alrededor del nivel B1. Adicionalmente, los estudiantes que participaron en programas CLIL obtuvieron un desempeño académico equivalente o superior en las asignaturas impartidas en inglés, lo que sugiere que el aprendizaje del contenido no se vio comprometido por la lengua de instrucción. En cuanto a las variables afectivas, más del 80% de los estudiantes CLIL manifestó una mayor motivación y confianza para usar el inglés en contextos académicos y sociales. Los docentes señalaron que la implementación de CLIL favoreció una enseñanza más dinámica e

integrada, aunque resaltaron la necesidad de formación continua y recursos didácticos específicos para maximizar su efectividad.

Entre las limitaciones identificadas, el estudio señala la heterogeneidad en los niveles iniciales de competencia lingüística de los estudiantes como un factor que influyó en la variabilidad de los resultados individuales, así como desafíos logísticos relacionados con la preparación docente y la adecuación curricular. No obstante, los autores concluyen que CLIL constituye una estrategia educativa válida y efectiva para mejorar la competencia en inglés y el aprendizaje de contenidos en contextos plurilingües, recomendando su expansión acompañada de políticas que garanticen formación especializada y materiales adecuados.

En síntesis, esta investigación proporciona evidencia contemporánea y robusta que sustenta la aplicación del enfoque CLIL en educación secundaria como un medio eficiente para el desarrollo simultáneo de competencias lingüísticas en inglés y conocimientos disciplinares. Además, resalta la importancia de un diseño pedagógico cuidadoso y de la capacitación docente para superar los retos inherentes a su implementación, aportando así una base sólida para futuras investigaciones y prácticas educativas en entornos plurilingües.

En la investigación de Warburton (2017) titulada ‘Metodologías activas: un análisis de CLIL en Tecnología e inglés’ se desarrolló un trabajo de investigación durante dos años en una institución educativa de la Comunidad Valenciana, donde se implementó la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Las asignaturas tratadas en este estudio fueron tecnología e inglés en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. La idea inicial partió de la creencia de que los alumnos no mostraban gran motivación para aprender idiomas extranjeros, y se propuso que nuevas metodologías educativas, en particular el aprendizaje colaborativo mediante CLIL, podrían fomentar su interés y optimizar los resultados en el aprendizaje del inglés, así como en otras asignaturas. Para obtener información, se aplicaron cuestionarios, se realizaron entrevistas, se llevó a cabo observación activa durante diferentes actividades y exposiciones orales, además de contar con la evaluación de observadores externos. Los hallazgos mostraron que la combinación de contenidos y lengua ha beneficiado la capacidad de comunicación oral de los alumnos.

En el estudio acerca del primer Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC, elaborado por Custodio-Espinar y Caballero-García (2016) titulado ‘CLIL, TIC e

innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias’, se buscó crear una propuesta novedosa para el aula que combina las Tecnologías de la Información y la Comunicación con el enfoque CLIL en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación obligatoria. A partir de lo anterior, se definieron unos objetivos: examinar las habilidades que un profesor CLIL debe desarrollar respecto a la integración de tecnologías digitales en su enseñanza, entender los roles que el docente debe asumir, incluida la creación de contenidos, para maximizar los beneficios de la inclusión de las TIC en el aula y ofrecer a los docentes de primaria y secundaria que enseñan en inglés un marco metodológico eficaz para emplear las herramientas de la web 2.0 con un modelo CLIL en la creación de contenido.

El estudio propuesto por Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), el cual se desarrolló en el contexto educativo del País Vasco, en España, donde la implantación de programas CLIL ha sido promovida para la mejora del dominio de lenguas extranjeras en la educación obligatoria. La muestra estuvo conformada por aproximadamente 400 estudiantes de diversos centros de educación secundaria, divididos en dos grupos: uno que recibía parte de la instrucción de asignaturas no lingüísticas (principalmente ciencias sociales y ciencias naturales) en inglés bajo el modelo CLIL, y un grupo de control que continuaba con la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera (EFL), es decir, únicamente como asignatura independiente.

Para la evaluación de competencias en inglés, se utilizaron pruebas estandarizadas que midieron la comprensión oral y lectora, así como la expresión escrita, siguiendo los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, se administraron cuestionarios Likert a los estudiantes para recabar información sobre sus percepciones y actitudes hacia el aprendizaje del inglés y la metodología empleada. Los docentes de ambos grupos también fueron entrevistados para conocer su visión sobre el impacto del CLIL y las posibles dificultades en su implementación.

Los resultados cuantitativos indicaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los estudiantes del grupo CLIL alcanzaron un nivel promedio equivalente a B1-B2 según el MCER, mientras que el grupo EFL mayoritariamente se situaba en niveles A2-B1. En comprensión auditiva, los alumnos CLIL superaron en más de un 20% a sus pares en los porcentajes de aciertos en las pruebas aplicadas. Respecto a la motivación, el 85% de los estudiantes CLIL expresó sentirse más interesado y motivado hacia el aprendizaje del inglés, frente

a un 62% en el grupo EFL. Los análisis cualitativos, derivados de entrevistas, reforzaron estos resultados, mostrando que los estudiantes CLIL se percibían más seguros al comunicarse en inglés y consideraban que el aprendizaje era más significativo y contextualizado.

Entre las limitaciones detectadas, los docentes resaltaron la falta de materiales didácticos adaptados y la necesidad de formación continua específica en CLIL. También se observó que los estudiantes con un nivel inicial muy bajo de inglés presentaban mayores dificultades para seguir el contenido de las asignaturas impartidas en esta lengua, lo que obligaba a una adaptación constante de la metodología y actividades en el aula.

En síntesis, el estudio evidencia que la implementación de CLIL en contextos de educación secundaria puede generar mejoras sustanciales en la competencia lingüística en inglés, especialmente en comprensión auditiva y lectora, así como en la motivación del estudiantado. Sin embargo, subraya la importancia de tener en cuenta las limitaciones asociadas, como la necesidad de formación docente y el diseño de materiales, para garantizar el éxito de esta metodología en distintos contextos educativos.

El estudio conducido por Dalton-Puffer (2007), titulado “Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms”, se centró en analizar cómo la implementación del enfoque CLIL influye en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés dentro del contexto escolar, prestando especial atención a las interacciones discursivas entre estudiantes y profesores en asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera. El objetivo principal de esta investigación fue explorar las características del discurso generado en el aula CLIL y cómo este contribuye al aprendizaje del idioma inglés, además de identificar las estrategias didácticas y comunicativas que favorecen la adquisición del lenguaje en contextos integrados.

La metodología del estudio combinó un enfoque cualitativo con elementos cuantitativos, mediante la observación sistemática y grabación de sesiones de clase en centros educativos de Austria, donde el modelo CLIL había sido implementado para la enseñanza de ciencias sociales y naturales en inglés. Se seleccionaron cuatro grupos de estudiantes de secundaria, cuyas interacciones en el aula fueron transcritas y analizadas utilizando técnicas de análisis del discurso y la conversación. Complementariamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes para profundizar en sus percepciones sobre la adaptación de la enseñanza y los recursos empleados.

La investigación se basó en un muestreo intencionado y detallado para captar tanto la dinámica comunicativa como las prácticas pedagógicas específicas del enfoque CLIL.

Los hallazgos revelaron que el discurso en las aulas CLIL se caracteriza por un elevado nivel de interacción oral centrada no solo en la transmisión de contenido disciplinar, sino también en el soporte y desarrollo del lenguaje académico en inglés. Se identificó que los profesores empleaban estrategias específicas, como la reformulación, el modelado lingüístico y el andamiaje para facilitar la comprensión y producción lingüística de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes mostraron un uso más frecuente y espontáneo del inglés para negociar significado y resolver problemas, lo cual evidenció un aprendizaje contextualizado y significativo. Por otro lado, el estudio también constató que la complejidad cognitiva y lingüística de los contenidos podía representar un desafío, requiriendo adaptaciones y apoyo adicional para estudiantes con niveles bajos de competencia lingüística. Los docentes enfatizaron la necesidad de formación en competencias bilingües y estrategias comunicativas específicas para optimizar la enseñanza CLIL.

En conclusión, la investigación aporta evidencia significativa sobre la efectividad del enfoque CLIL para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en contextos educativos secundarios. Su análisis detallado del discurso en el aula demuestra que este modelo promueve un aprendizaje integrado tanto del contenido como del idioma, facilitando una interacción más rica y auténtica en la lengua extranjera. Sin embargo, subraya la importancia de considerar las demandas cognitivas y lingüísticas que implica, así como la necesidad de capacitación docente especializada para maximizar sus beneficios. Este estudio enriquece la comprensión de cómo los procesos comunicativos en CLIL pueden potenciar el aprendizaje del inglés, constituyendo un referente clave para futuras investigaciones y aplicaciones pedagógicas.

2.2.2 Antecedentes Nacionales

El estudio titulado: “Implementación de una unidad didáctica basada en CLIL para el desarrollo de las habilidades de escucha en inglés de estudiantes de cuarto grado en la escuela Diego Rengifo Salazar del municipio de Bugalagrande, Colombia” llevado a cabo por Méndez y Recalde (2025) presenta una propuesta educativa orientada a mejorar las competencias auditivas en inglés de los alumnos a través del uso de una unidad didáctica fundamentada en la metodología CLIL. El estudio se organizó con un enfoque mixto y un diseño exploratorio secuencial, lo que facilitó analizar el fenómeno desde una óptica holística. Comenzó con una fase cualitativa centrada

en la observación y el análisis de las vivencias en el aula, seguida por una fase cuantitativa donde se realizaron pruebas diagnósticas (pretest y post-test) para evaluar el efecto de la intervención. De igual manera, se aplicó la triangulación metodológica como una táctica para reforzar la validez de los resultados, integrando la información recogida en el aula, los resultados de las evaluaciones y las contribuciones teóricas.

Los resultados numéricos mostraron una mejora notable en las capacidades de escucha de los alumnos después de la puesta en práctica de la unidad didáctica. Se notó un aumento en los valores de la media y la moda en los resultados del postest en comparación con el pretest, lo que sugiere un avance general en el grupo sujeto a intervención. Aunque la mediana tuvo una ligera reducción, este aspecto generó un análisis relevante sobre las variaciones individuales en los procesos educativos, indicando la necesidad de adoptar estrategias complementarias que aborden la diversidad en el salón de clases.

Entre los hallazgos más significativos se resalta el efecto beneficioso del enfoque CLIL en la motivación y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. Mediante actividades interdisciplinarias y experiencias relevantes, los estudiantes demostraron mayor interés y motivación para aprender temas de ciencias naturales en inglés. Frases espontáneas como “disfruto ir a observar a los seres vivos y no vivos en el jardín; es muy divertido” y “qué genial la canción, ya conocen las partes de la planta” muestran no solamente una comprensión del contenido, sino también una conexión emocional con el proceso educativo. Esta motivación constante favoreció una participación más activa y una comprensión más profunda de los temas abordados, lo que refuerza la relevancia de utilizar metodologías integradoras como CLIL en entornos escolares. La investigación determina que la combinación de contenidos académicos con la enseñanza del inglés potencia no solo la mejora de las competencias lingüísticas, sino que también refuerza las habilidades cognitivas y actitudinales en los alumnos.

El texto titulado: “Escuchando a los Practicantes de AICLE: Un Resumen de las Percepciones de los Docentes Bilingües en Bogotá”, realizado por McDouglass et al. (2023), ofrece un estudio sobre la aplicación del enfoque CLIL en colegios privados de Bogotá. La investigación se llevó a cabo con el propósito de entender cómo los maestros en activo, que trabajan en entornos bilingües, ven y utilizan este enfoque en su labor educativa.

El estudio utilizó una metodología de enfoque combinado, fundamentada en la obtención de datos mediante encuestas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas a 121 docentes de diez escuelas privadas en la ciudad. La evaluación de los datos se llevó a cabo siguiendo los principios de la teoría fundamentada (grounded theory), lo que facilitó la creación de una interpretación inductiva de la información recopilada, enfocada en las vivencias auténticas de los participantes.

Los hallazgos muestran que los docentes tienen un conocimiento restringido sobre los principios teóricos y pedagógicos del enfoque AICLE con sus siglas en español y que en el idioma inglés se presenta con las siglas CLIL. Este descubrimiento pone de manifiesto una falta notable en la capacitación profesional de los educadores que laboran en contextos bilingües, lo que impacta directamente en la calidad y la eficacia de la aplicación del enfoque. Asimismo, se detectó una falta de recursos didácticos adaptados, dado que numerosas instituciones suelen imitar modelos europeos sin hacer las adaptaciones pertinentes a la realidad sociocultural y educativa de Colombia. Esta práctica impide la asimilación significativa del enfoque por parte de maestros y alumnos.

En conclusión, la investigación sugiere crear redes de cooperación entre las instituciones educativas bilingües de Bogotá, con el fin de desarrollar e implementar programas de capacitación docente especializados en AICLE. Estas redes facilitarían, además, la elaboración conjunta de recursos y estrategias adaptadas, promoviendo una ejecución más coherente y efectiva del enfoque en el entorno local. El texto constituye una aportación significativa para el impulso de la educación bilingüe en Colombia, al poner de manifiesto las opiniones de los maestros como actores esenciales en los procesos de innovación educativa.

En el trabajo de maestría realizado por Moreno Barajas y Villamizar Gonzalez (2022) denominado 'Implementación del enfoque CLIL apoyado en las TIC y su efecto en el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en inglés en los alumnos de 9º grado de la Institución Educativa Jaime Garzón'. El objetivo de este proyecto consistía en potenciar las habilidades en inglés de los alumnos de noveno grado a través del uso del método CLIL, respaldado por herramientas de tecnologías de la información y la comunicación. Debido a la naturaleza de la investigación, se eligió una metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAP) con un enfoque combinado. De acuerdo a los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión de que cerca

de la mitad de los estudiantes mostró un rendimiento adecuado en las habilidades comunicativas vinculadas a la comprensión lectora y la escritura en inglés, mientras que la otra mitad presenta dificultades en la decodificación, traducción, comprensión y reconocimiento de vocabulario, lo que provoca una competencia lingüística débil o regular. Esto, a su vez, dificulta la transición de su lengua nativa al segundo idioma.

El artículo titulado "CLIL in Colombia: Challenges and Opportunities for its Implementation" del autor Pérez (2022) se enfoca en analizar la aplicación del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) dentro del sistema educativo colombiano. Este estudio examina cómo se combina el aprendizaje de contenidos académicos con el de una lengua extranjera, específicamente el inglés, en el contexto escolar del país.

El objetivo principal del estudio es explorar los desafíos y las oportunidades que conlleva la implementación del enfoque CLIL en Colombia. Para ello, se consideran aspectos pedagógicos, contextuales e institucionales que afectan su desarrollo, así como las implicaciones que este enfoque tiene para docentes, estudiantes y políticas educativas.

Entre los hallazgos más relevantes se identifican diversos obstáculos, como la falta de formación específica de los docentes en CLIL, la escasez de recursos didácticos adecuados y la necesidad de adaptar el currículo escolar. Sin embargo, también se destacan oportunidades importantes, tales como el potencial de este enfoque para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes y fomentar un aprendizaje más significativo e integrado. CLIL, bien implementado, podría representar una estrategia pedagógica poderosa para fortalecer tanto el dominio del inglés como el aprendizaje de contenidos en otras áreas del conocimiento dentro del sistema educativo colombiano.

La investigación titulada: "Estrategia pedagógica fundamentada en el enfoque CLIL para mejorar las competencias comunicativas del inglés en educación infantil", realizado por Montoya y Gallón (2022), tuvo como objetivo reforzar las habilidades comunicativas en inglés de niños en edad preescolar a través de la aplicación del enfoque CLIL. Esta metodología educativa combina la enseñanza de contenidos del currículo con la instrucción en un idioma extranjero, facilitando que los alumnos adquieran conocimientos y perfeccionen sus habilidades lingüísticas al mismo tiempo en contextos auténticos y relevantes.

La metodología utilizada fue cualitativa con un enfoque interpretativo y un diseño de investigación-acción, llevada a cabo en una institución educativa rural de Santander con un grupo de 20 niños de grado transición, quienes participaron en actividades pedagógicas elaboradas conforme a los principios del enfoque CLIL. Las investigadoras desarrollaron y pusieron en práctica una serie didáctica conformada por cinco actividades lúdicas que trataban temas del entorno infantil y fomentaban el uso del inglés en situaciones específicas como saludar, reconocer colores, contar objetos, denominar partes del cuerpo y describir elementos del ambiente escolar.

Entre los hallazgos más importantes, se observó una notable mejora en la participación y el uso espontáneo del inglés por los niños. En la primera actividad, únicamente 4 de los 20 niños emplearon palabras en inglés sin la ayuda del docente, mientras que, al culminar la quinta actividad, 17 de los 20 niños fueron capaces de comunicarse de manera simple en inglés, evidenciando comprensión y uso correcto del vocabulario estudiado. Estos hallazgos demuestran que el enfoque CLIL promueve la motivación, el aprendizaje significativo y el desarrollo continuo de las habilidades comunicativas en inglés desde la niñez temprana, incluso en entornos educativos rurales.

El proyecto llamado: “Hacia la Transformación de Ambientes Pedagógicos para la Educación Ambiental en Inglés” de Sepúlveda (2022) trata sobre la aplicación del método CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) como una estrategia pedagógica para impulsar la educación ambiental mediante el aprendizaje del inglés en una escuela primaria en el municipio de Soacha. La meta central de esta investigación es crear un entorno educativo que facilite a los estudiantes combinar el aprendizaje del inglés con temas de biología, alentando el desarrollo de habilidades lingüísticas y actitudes enfocadas en la conservación del medio ambiente.

La investigación se focalizó en un conjunto de 34 alumnos de primaria, integrado por 16 hombres y 18 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años. La investigación surge de la necesidad de derribar las limitaciones en la educación bilingüe durante el ciclo de primaria y pretende presentar una propuesta pedagógica que facilite a los estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera al mismo tiempo que otros contenidos académicos, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje integral y fomentar la conciencia ambiental. El proyecto fue concebido en un

entorno de necesidad mundial de mejorar el aprendizaje del inglés, especialmente en un contexto donde la transferencia de habilidades en este idioma se vuelve cada vez más importante.

El enfoque CLIL, utilizado en este proyecto, facilitó una enseñanza en la que se integraron de forma simultánea los contenidos y la lengua extranjera, lo que no solo favoreció la adquisición de vocabulario y estructuras del inglés, sino también el entendimiento de conceptos biológicos esenciales en relación con la educación ambiental. Mediante este enfoque, los alumnos no solo incrementaron su habilidad lingüística en inglés, sino que también cultivaron una mayor responsabilidad hacia su entorno natural.

Los datos obtenidos muestran una gran motivación de los estudiantes para emplear el inglés como un recurso de aprendizaje y su interés en asumir posturas responsables respecto a la preservación del entorno. Asimismo, se pudo notar que el enfoque CLIL no solo favoreció la asimilación de los contenidos académicos, sino que también incentivó la oportunidad de llevar a cabo intercambios académicos y sociales, fomentando un aprendizaje más ágil y coherente con los principios de desarrollo sostenible. En líneas generales, el proyecto demuestra que es posible llevar a cabo un enfoque educativo inclusivo que una la enseñanza de idiomas extranjeros con la educación ambiental, generando un efecto favorable en el aprendizaje académico y en la creación de una cultura de responsabilidad social y ambiental.

En la investigación de grado realizada por Aguirre et al. (2021) titulada ‘Trazando horizontes que incentiven el aprendizaje del inglés mediante estrategias lúdicas, TIC y CLIL’ se proponía analizar el impacto de las estrategias de aprendizaje lúdicas, respaldadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que incluyen aspectos de la metodología CLIL como contenido, cognición, comunicación y cultura, en los procesos pedagógicos dirigidos a incrementar la motivación en la adquisición del inglés. Para alcanzar este propósito, se llevó a cabo un estudio cualitativo, utilizando un enfoque de caso y se desarrolló con un grupo de 10 alumnos de octavo grado de la Institución Educativa Técnica Alfonso Arango Toro en el municipio de Líbano, Tolima.

La recolección de información se realizó a través de encuestas, un diario de campo, observaciones y grupos focales, y se examinó utilizando un proceso de codificación que abarcó las fases de codificación abierta, axial y selectiva, apoyado por el software Atlas Ti.9. Los hallazgos del estudio mostraron que la inclusión de estrategias lúdicas, como juegos, imágenes y videos

mediante las TIC, además de la integración de componentes de la metodología CLIL, ofrecen una base a la organización de las clases, con elementos que favorecen la motivación de los alumnos en su aprendizaje del inglés.

Herrán-Barón (2015) llevó a cabo un estudio titulado ‘las dificultades en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los grados octavo y las oportunidades de utilizar CLIL para superarlas en el colegio IED Alexander Fleming’; el cual se realizó a través del enfoque cualitativo y tuvo como objetivo identificar los retos que enfrentan los alumnos de octavo grado de la Institución en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Asimismo, se discutió el tema de cómo una metodología fundamentada en CLIL puede ofrecer respuestas a estas problemáticas. La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas antes y después de la intervención educativa, la cual se fundamentó en la implementación de CLIL. Se llevaron a cabo dos encuestas como parte del proceso: la primera se centró en identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes, mientras que la segunda se orientó a recoger información acerca de la intervención basada en el contenido de la materia de ciencias y las percepciones de los alumnos sobre el cambio en el enfoque de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL).

Los hallazgos de esta investigación señalaron que la implementación de la metodología CLIL es efectiva para mejorar las lecciones de inglés y fomentar una actitud más favorable entre los estudiantes hacia estas clases. Asimismo, se notó indicios de que los estudiantes presentan un aprendizaje más significativo y un mejor desarrollo de sus capacidades de comprensión.

2.2.3 Antecedentes Regionales

Teniendo en cuenta la búsqueda realizada en repositorios de universidades a nivel local, en relación con las investigaciones que han tenido como objetivo el mejoramiento del aprendizaje del idioma inglés bajo parámetros del enfoque CLIL a nivel tecnológico, se evidencia escasez de estudios en esta área hasta el momento, sin embargo, se describirán algunos estudios relacionados a la temática de la presente investigación.

En la investigación titulada Estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación verbal en inglés en los estudiantes de grado tercero del Instituto Champagnat de Pasto, realizada por Bravo et al (2024), se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas innovadoras para

fortalecer las habilidades comunicativas orales en inglés en niños de educación básica primaria. El estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción, y contó con la participación de estudiantes de grado tercero del Instituto Champagnat de la ciudad de Pasto, Nariño, Colombia.

A lo largo del proceso investigativo, los autores llevaron a cabo una serie de intervenciones pedagógicas que incluían juegos, dramatizaciones, canciones, diálogos guiados y actividades de role-play, con el fin de promover un ambiente de aprendizaje dinámico, participativo y enfocado en el uso real del lenguaje. Estas estrategias permitieron observar una evolución progresiva en las habilidades verbales de los estudiantes, quienes inicialmente mostraban timidez, escaso vocabulario y poca fluidez al hablar en inglés.

Los resultados demostraron que, tras la aplicación de las estrategias didácticas, los estudiantes no solo mejoraron su pronunciación y ampliaron su repertorio léxico, sino que también adquirieron mayor confianza para expresarse oralmente en inglés dentro del aula. Además, se evidenció una actitud más positiva hacia el aprendizaje del idioma, reflejada en una participación más activa, interés por aprender nuevas palabras y disposición para interactuar con sus compañeros utilizando expresiones sencillas y frases básicas en inglés.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca que las actividades lúdicas y contextualizadas generaron un cambio significativo en la motivación de los estudiantes, quienes comenzaron a percibir el aprendizaje del inglés como una experiencia divertida y útil. De igual manera, el estudio evidenció que la repetición activa, el trabajo colaborativo y la interacción constante fueron elementos clave en la consolidación de competencias comunicativas básicas.

En palabras de los autores, “el uso de estrategias didácticas adecuadas y contextualizadas permitió mejorar la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, fortaleciendo así sus competencias comunicativas” (Bravo et al., 2024, p. 10). Estos hallazgos aportan valiosas orientaciones para el diseño de propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos escolares de educación básica.

Por otro lado, la investigación realizada por Díaz et al., (2023), titulada Implicación de estudiantes de primaria en el desarrollo de tareas pedagógicas para producir discursos cortos en inglés en los colegios La Floresta, San Juan Bosco y San Bartolomé de Nariño, se exploró el impacto de tareas pedagógicas diseñadas intencionalmente para fomentar la producción oral en

inglés en contextos escolares públicos rurales y urbanos del departamento de Nariño, Colombia. La metodología empleada se enmarcó en el paradigma mixto con enfoque constructivista y el método de investigación-acción. Participaron 56 estudiantes de grados cuarto y quinto de tres instituciones educativas públicas.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes alcanzaron niveles significativamente más altos de implicación cognitiva, emocional, conductual y social tras la implementación de las tareas pedagógicas por parte de docentes especializados en inglés. Se observaron mejoras notables en la participación activa, el uso de la lengua extranjera, la producción oral de discursos cortos y una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma. El uso de estrategias lúdicas, materiales contextualizados y una planificación estructurada fomentó un ambiente de aprendizaje dinámico, elevando la motivación y reduciendo la dependencia del español como lengua vehicular.

En contraste con las prácticas de enseñanza tradicionales observadas en docentes no especializados, caracterizadas por la repetición, memorización y escasa interacción en inglés, los docentes especialistas lograron crear oportunidades auténticas de comunicación, demostrando que una enseñanza centrada en tareas pedagógicas bien diseñadas potencia el desarrollo de la competencia oral en inglés desde la educación básica primaria. En este sentido, y como señalan los autores, “los niveles de implicación de los estudiantes representados en el interés, el esfuerzo, la concentración, la participación activa y la conciencia emocional [...] tuvo un incremento notable con relación a las clases impartidas por los profesores titulares” (Benavides Díaz, Delgado Riaño & Morales Santacruz, 2023, p. 77).

Por otra parte, En la investigación desarrollada por Ruiz-Hernández (2023), titulada *Uso de las TIC para el aprendizaje en niños y niñas de 5 a 6 años del Instituto San Francisco de Asís de la ciudad de Pasto*, se propuso fortalecer el proceso de aprendizaje en la primera infancia mediante la incorporación de herramientas tecnológicas como estrategia pedagógica. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, con enfoque socio-crítico y metodología de investigación-acción, trabajando con 20 estudiantes de grado transición.

Durante la intervención se implementaron diversas aplicaciones y recursos TIC, entre ellos, Magic Board, Pocoyó Colors, Bini ABC y Math Kids, integrados a través de actividades lúdicas que abordaron dimensiones del desarrollo infantil como la cognitiva, comunicativa, socioafectiva

y sensoriomotriz. Estas actividades fueron diseñadas para promover la autonomía, el aprendizaje activo, la motivación por el conocimiento y el uso reflexivo de la tecnología.

Los resultados del proyecto demostraron avances significativos en varios aspectos del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, se observó una mayor disposición hacia el aprendizaje: los niños y niñas mostraron mayor entusiasmo por participar en clase, presentaron niveles elevados de atención sostenida y se involucraron activamente en las actividades propuestas. El uso de herramientas digitales facilitó el reconocimiento de letras, colores, formas y números, así como la adquisición de vocabulario y la comprensión de instrucciones básicas.

Además, se evidenció un fortalecimiento de las habilidades comunicativas, ya que los niños comenzaron a verbalizar sus ideas con más claridad y seguridad, incentivados por la interacción con las aplicaciones digitales. También se observaron mejoras en la interacción social, pues el trabajo cooperativo y el uso compartido de recursos fomentaron el respeto por los turnos, la empatía y la colaboración entre pares.

Otro hallazgo relevante fue el impacto positivo en el desarrollo de habilidades digitales básicas, como el manejo de tabletas, la navegación por interfaces gráficas simples y la comprensión de comandos visuales. Esto sugiere que el contacto temprano con las TIC, guiado por intenciones educativas claras, contribuye no solo al aprendizaje de contenidos escolares, sino también a la preparación de los estudiantes como usuarios activos y críticos de la tecnología. En este sentido, la autora concluye que “las TIC, al ser utilizadas desde un enfoque pedagógico reflexivo y con acompañamiento adulto, no solo estimulan el aprendizaje, sino que transforman la experiencia educativa en un espacio más atractivo, significativo y adaptado a las necesidades de los nativos digitales” (Ruiz-Hernández, 2023, p. 69).

Por otro lado, el proyecto investigativo desarrollado por Arévalo-Benavides y Arévalo-Benavides (2016), titulado: “Implementación de TIC como estrategia para potenciar las habilidades del inglés en los estudiantes del grado séptimo del Colegio Filipense de la ciudad de Pasto”, se propuso fortalecer las competencias comunicativas en inglés mediante el diseño y aplicación de una unidad didáctica integrada con herramientas tecnológicas. Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con método de investigación-acción, y contó con la participación de 25 estudiantes de grado séptimo de una institución educativa privada.

La unidad didáctica incluyó actividades interactivas como el uso de plataformas educativas (e.g., Lyricstraining, Helbling-ezone), presentaciones orales, producción de videos y ejercicios colaborativos mediante el uso de tabletas y celulares. Las secuencias didácticas se centraron en contextos significativos, integrando temas como la alimentación saludable, deportes y la comida típica de distintas culturas.

Los resultados indicaron un incremento en la motivación de los estudiantes, mayor autonomía en el aprendizaje, mejoras en la fluidez verbal, la pronunciación, el uso de estructuras gramaticales, y una actitud más positiva frente al aprendizaje del inglés. También se evidenció que el uso pertinente de TIC permitió una mejor apropiación de las habilidades de escucha, lectura, escritura y expresión oral.

países latinoamericanos, ya que, a pesar de contar con ambiciosos programas gubernamentales, los progresos en el aprendizaje significativo siguen siendo escasos para amplios sectores de la población estudiantil.

En contraste, la trayectoria histórica de la instrucción del inglés en Latinoamérica se inicia a finales del siglo XIX y comienzos del XX, aunque en sus etapas iniciales estuvo restringida a sectores sociales reducidos, principalmente vinculados a élites económicas y académicas. A partir del año 2000, varios gobiernos de la región comenzaron a diseñar e implementar políticas más decididas para elevar la calidad y ampliar la cobertura de la enseñanza del idioma, reconociendo su papel estratégico en un mundo interconectado y competitivo (Arrollo, 2013). En el caso de Colombia, por ejemplo, se lanzó inicialmente el programa “Colombia Very Well”, al cual siguió, en 2004, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB). Este plan tenía como objetivo central mejorar el dominio del inglés entre docentes y estudiantes, responder a los retos derivados de la globalización y fortalecer las competencias comunicativas necesarias para interactuar en escenarios académicos, laborales y culturales de alcance internacional, no obstante, a pesar de estos esfuerzos, los resultados han sido desiguales, debido a factores como la falta de continuidad en las políticas, las brechas regionales en infraestructura y formación docente, así como la ausencia de estrategias pedagógicas adaptadas a los diversos contextos socioculturales del país (Ortega, 2019).

Sin embargo, la enseñanza del inglés en Latinoamérica continúa enfrentando importantes dificultades institucionales y estructurales, tal como señala Ortega, (2019), ya que a pesar de que se han desarrollado políticas educativas, no siempre se convierten en aprendizajes consistentes,

principalmente por la falta de infraestructura, recursos pedagógicos y capacitación docente especializada. En áreas rurales de naciones como Ecuador, la situación se torna más grave, ya que se observan obstáculos en el acceso a tecnologías, una mala conectividad a internet y una limitada formación digital de los maestros, elementos que amplían la brecha digital y resaltan la urgencia de crear políticas públicas concretas que consideren las características de cada contexto educativo.

Desde una óptica pedagógica, el cognitivismo ha cobrado importancia como marco teórico para la enseñanza del inglés en hablantes de español, dado que analiza los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua (Ortiz et al., 2021), lo que posibilita crear estrategias didácticas que facilitan la relación entre el español y las estructuras del inglés, aprovechando las similitudes y tratando las diferencias que a menudo causan errores de interferencia lingüística. Las investigaciones en esta área han ayudado a entender de forma más clara los procesos cognitivos que emplean los hablantes de español al aprender inglés, lo que a su vez hace más sencillo el desarrollo de materiales y estrategias más eficaces (Ortiz et al., 2021).

Respecto a las estrategias metodológicas, la enseñanza del inglés en comunidades de habla hispana ha evolucionado notablemente, priorizando métodos que fomentan el aprendizaje autónomo, colaborativo y dinámico (Landa, 2009). Un ejemplo de esto es la integración de la música y el teatro como herramientas lúdicas para facilitar el aprendizaje en los niños (Helena y Guerra, 2021). Además, se reconoce hoy en día la importancia formativa del error, considerándolo no como un fracaso, sino como una oportunidad para identificar debilidades y mejorar las prácticas educativas.

Siguiendo esta misma dirección, la integración de tecnologías innovadoras ha transformado la enseñanza del inglés a hablantes de español, puesto que herramientas como aplicaciones móviles y plataformas interactivas en línea facilitan el trabajo en pronunciación, gramática y competencias comunicativas con retroalimentación instantánea, mientras que la inteligencia artificial y la gamificación han modificado drásticamente la forma en que los estudiantes interactúan con el idioma, haciendo el aprendizaje más interesante y accesible (Helena y Guerra, 2021). Estas innovaciones promueven la participación activa y el trabajo en equipo, elementos fundamentales para el desarrollo de habilidades en un segundo idioma.

Asimismo, la motivación se ha reconocido como un elemento crucial para el éxito en el aprendizaje del inglés a través de tecnologías educativas (Acosta-Cervantes et al., 2023), dado que

estudios recientes muestran que la incorporación deliberada de recursos tecnológicos fomenta la curiosidad científica y tecnológica de los alumnos, mejorando notablemente sus competencias comunicativas. Este incremento en la motivación se relaciona directamente con los procesos de innovación educativa, constituyéndose en un aspecto fundamental para la modernización de las prácticas pedagógicas en Latinoamérica (Acosta-Cervántes et al., 2023), por lo que los docentes que utilizan eficientemente estos recursos convierten el aprendizaje en una experiencia más pertinente y conforme a las exigencias del mundo actual.

Sin embargo, continúan existiendo importantes limitaciones en la adopción de tecnologías en áreas rurales de Latinoamérica (Torres et al., 2019), dado que una investigación llevada a cabo en comunidades rurales de Ecuador mostró deficiencias estructurales como la limitada disponibilidad de dispositivos electrónicos, la débil conectividad a internet y la falta de capacitación digital de los docentes, factores que obstaculizan el uso eficiente de las tecnologías educativas y mantienen las desigualdades entre lo urbano y lo rural (Torres et al., 2019). Por lo tanto, es esencial promover políticas públicas que contemplen avances en infraestructura tecnológica, conectividad y programas de capacitación docente adaptados al contexto.

En relación con las dificultades concretas, los hablantes de español enfrentan desafíos únicos en la asimilación de los patrones fonéticos del inglés a causa de las diferencias marcadas entre ambos sistemas sonoros (Rodríguez-Zambrano y Changay-Cedeño, 2025), dado que una investigación experimental sobre la enseñanza de la pronunciación de los alomorfos del pasado regular ("-ed") evidenció progresos limitados en la producción oral de los alumnos, aunque no se detectaron avances significativos en la percepción auditiva. Esto sugiere que la instrucción en fonética necesita intervenciones educativas particulares y continuas, así como la entonación de las oraciones afirmativas representa otra área problemática, ya que los patrones entonativos en español son muy diferentes a los del inglés, influenciando la fluidez y la comprensión del habla (Rodríguez-Zambrano y Changay-Cedeño, 2025).

Respecto a la gramática, las construcciones del español a menudo generan interferencias en el proceso de aprendizaje del inglés, como demuestran investigaciones sobre los verbos inacusativos (Alvarado-Andino et al., 2021), puesto que estas interferencias se presentan en errores comunes que evidencian la transferencia de patrones del español al inglés, revelando elementos cruciales sobre las intuiciones lingüísticas de los estudiantes. Tratar estos fenómenos a través de

estrategias didácticas particulares permite una evolución más eficiente en el control de la gramática inglesa, obteniendo así resultados superiores en los procesos educativos.

Por otro lado, diversos recursos didácticos se han perfilado como elementos que permiten un aprendizaje óptimo con relación a las habilidades del idioma inglés, especialmente el reading y writing, en este sentido, las tiras cómicas digitales se han afirmado como un recurso novedoso para la enseñanza de estas competencias en alumnos hispanohablantes en educación superior (Parodi y Casares, 2017), dado que este material integra componentes visuales y narrativos que facilitan la comprensión y creación de textos en inglés, promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico. El respaldo visual de las tiras cómicas funciona como un soporte que ayuda en el cambio del pensamiento en español a la redacción en inglés, disminuyendo la ansiedad y reforzando la confianza en las habilidades comunicativas de los alumnos (Parodi y Casares, 2017).

En este aspecto, la instrucción del inglés en comunidades de habla hispana y latinoamericanas ha progresado notablemente, incorporando métodos pedagógicos más efectivos, nuevas tecnologías y políticas educativas más inclusivas (Helena y Guerra, 2021; Landa, 2009), aunque aún existen desafíos vinculados a la brecha digital, la formación de docentes y las limitaciones estructurales, sobre todo en áreas rurales y en instituciones con pocos recursos (Torres et al., 2019). De esta manera, los estudios recientes enfatizan la importancia de desarrollar políticas públicas que se ajusten a las características locales, fomentando la capacitación docente contextualizada, el acceso a recursos digitales relevantes y la optimización de la infraestructura tecnológica, de tal forma que el futuro de la enseñanza del inglés para hispanohablantes se orienta hacia modelos híbridos que integren las mejores prácticas tradicionales con las innovaciones tecnológicas.

La enseñanza del inglés en Colombia está respaldada por un fuerte marco normativo y pedagógico creado por el Ministerio de Educación Nacional, que tiene el objetivo de preparar ciudadanos que puedan comunicarse de manera efectiva en este idioma. Se basa en documentos directrices como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés y los Derechos Básicos de Aprendizaje, que guían la enseñanza del inglés tanto en instituciones educativas públicas como privadas del país, formando parte del Programa Nacional de Bilingüismo. Este programa busca integrar a Colombia en los procesos de comunicación global y

apertura cultural a través del desarrollo de habilidades comunicativas en inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

El Programa Nacional de Bilingüismo busca formar ciudadanos y ciudadanas que puedan comunicarse en inglés, promoviendo la integración del país en la economía global y en los procesos de comunicación universal, al establecer estándares comparables internacionalmente. Para ello, el Ministerio de Educación adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, un documento elaborado por el Consejo de Europa que define una escala de niveles de competencia en el idioma, permitiendo así definir objetivos claros y cuantificables para los diversos niveles educativos y facilitando la comparación a nivel internacional. En este marco, se han establecido objetivos concretos para el ámbito educativo, estipulando que el nivel B1 (pre-intermedio) debe ser la meta mínima para el 100% de los graduados de Educación Media, el nivel B2 (intermedio) para los profesores de inglés y profesionales de otras disciplinas, y el nivel C1 (pre-avanzado) para los recientes egresados de programas en idiomas. A su vez, las instituciones educativas seleccionadas por el Programa Colombia Bilingüe han efectuado esfuerzos notables para ajustar sus planes de estudio, incorporando el Currículo Sugerido de Inglés (CSI) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lo que ha conllevado la revisión y modernización de programas, metodologías y sistemas de evaluación para sincronizarlos con los estándares nacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional en convenio con el British Council, establecen criterios claros y públicos para determinar los niveles de calidad en la enseñanza del inglés, alineados con el Marco Común Europeo de Referencia y adaptados al contexto colombiano, adoptando los seis niveles propuestos por dicho marco (A1, A2, B1, B2, C1, C2), concentrándose en la Educación Básica y Media en alcanzar el nivel B1, aunque dentro del marco de autonomía escolar, las instituciones pueden proponerse alcanzar niveles superiores según las características regionales y culturales, facilitando un desarrollo gradual mediante la agrupación de los estándares por conjuntos de grados, con una progresión que va desde el nivel principiante (A1) en grados 1 a 3, hasta el nivel pre-intermedio 2 (B1.2) en grados 10 a 11, describiendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar cada grupo de grados, organizados por habilidades comunicativas

como la escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación, permitiendo así un desarrollo integral de la competencia comunicativa (Ministerio de Educación Nacional, 2021; Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son una herramienta destinada a la comunidad educativa para reconocer los conocimientos fundamentales que los alumnos deben asimilar en cada grado escolar, detallando los aprendizajes clave que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel de competencia. Forman parte del nivel micro de la estructura curricular propuesta, que abarca módulos elaborados por grado, con metas generales, estándares básicos, indicadores de rendimiento y elementos lingüísticos y discursivos asociados. Investigaciones llevadas a cabo en cinco áreas del país han mostrado percepciones favorables en maestros, alumnos y directores sobre la aplicación de los DBA, resaltando el manejo apropiado de enfoques metodológicos, recursos, temáticas y estrategias de evaluación, aunque se ha mencionado la importancia de mantener los programas bilingües para lograr los objetivos nacionales en la enseñanza del inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

El Currículo Sugerido de Inglés (CSI) forma parte de la política de enseñanza del inglés, ofreciendo directrices pedagógicas y una estructura curricular que aborda las interrogantes clave sobre qué incluir en el proceso educativo, en qué momento y de qué manera tratarlo, y cómo evaluar los aprendizajes, dividiéndose en tres niveles: macro, meso y micro. El nivel macro abarca los fundamentos curriculares, metodológicos y las orientaciones teóricas vinculadas a la visión de educación, aprendizaje y lengua; el nivel meso incluye el alcance y la secuenciación de la progresión didáctica general del proceso de enseñanza-aprendizaje en niveles de lengua, grados, número de horas y macro competencias conforme a los Estándares Básicos de Competencias; mientras que el nivel micro se refiere a la estructura curricular sugerida por grado, con módulos, metas generales, DBA, estándares, indicadores de desempeño y elementos lingüísticos y discursivos, así como opciones metodológicas y de evaluación para el aula, respetando la autonomía escolar para ajustar el currículo a su contexto particular (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Las investigaciones sobre la implementación de estas políticas en escuelas públicas han mostrado resultados variados, ya que, por un lado, se reportan opiniones favorables sobre la efectividad del CSI y los DBA para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, pero

por otro lado, se identifican obstáculos significativos, como la necesidad de continuidad en los programas de bilingüismo para cumplir con los objetivos nacionales, el requerimiento de apoyo constante a las instituciones en términos de recursos, capacitación docente y acompañamiento pedagógico, así como la adaptación de las políticas a los diferentes contextos regionales y culturales del país.

2.3 Marco teórico - conceptual

2.3.1 Cuatro habilidades del idioma inglés

En primer lugar, es fundamental identificar que las cuatro habilidades esenciales en la enseñanza del inglés son *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*, cada una de las cuales tiene un papel vital en el desarrollo completo del dominio del idioma. Respecto al *listening*, esta destreza facilita la comprensión del inglés hablado en diferentes situaciones, desde charlas informales hasta presentaciones más formales, siendo fundamental para la comunicación, puesto que gran parte de esta se fundamenta en la escucha atenta. Para optimizarla, es fundamental enfrentarse a diferentes acentos, ritmos y registros, empleando herramientas como podcasts, películas, programas radiales y música, lo que permite una comprensión más ágil y exacta (Acosta, 2020).

En contraposición, el *speaking* hace alusión a la capacidad de expresarse verbalmente en inglés de forma fluida, clara y precisa, lo que no solo requiere pronunciar bien las palabras, sino también utilizar un vocabulario apropiado, estructuras gramaticales adecuadas y una entonación natural para que la comunicación sea efectiva. Para adquirir esta habilidad, es esencial entrenar en situaciones reales o simuladas y llevar a cabo intercambios lingüísticos, sin miedo a errar, dado que los errores son parte del proceso educativo, y la interacción con hablantes nativos o colegas de estudio también ayuda a optimizar la habilidad de responder rápidamente (Acosta, 2020).

Respecto al *reading*, esta destreza es fundamental para entender y analizar textos en inglés, ya que va más allá de identificar palabras, implica interpretar el significado total, deducir ideas subyacentes y juzgar de manera crítica la información expuesta. La lectura de diversos materiales, incluyendo artículos, libros y noticias, contribuye a ampliar el vocabulario y a conocer distintos estilos del idioma, así como a perfeccionar la ortografía, la gramática y la estructura del lenguaje, lo que favorece otras habilidades como la escritura y la expresión oral (Acosta, 2020).

Por otra parte, el *writing* alude a la habilidad para escribir textos en inglés de forma clara, coherente y precisa, lo que implica un sólido control de la gramática, el vocabulario y la estructura de las ideas, además de la capacidad de modificar el estilo y tono de acuerdo al objetivo comunicativo. Si bien escribir en inglés puede ser complicado, es crucial ejercitarse con varios tipos de textos y obtener retroalimentación continua para reconocer errores y zonas de mejora, lo que favorecerá el desarrollo integral de estas competencias y, por ende, al dominio total del idioma (Acosta, 2020).

2.3.2 Niveles de desempeño del idioma inglés

En varios países, incluyendo Colombia, se utilizan los niveles de desempeño del inglés para evaluar el dominio del idioma en estudiantes de secundaria. Estos niveles se basan en las directrices establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que es un estándar internacionalmente reconocido para la enseñanza y evaluación de idiomas. Los niveles de desempeño del inglés en secundaria generalmente se dividen en tres o cuatro categorías, que representan distintos grados de dominio del idioma Esol Cambridge (2011). Dichos niveles se clasifican de la siguiente manera:

- Primero se tiene el Nivel Básico (A1 y A2), nivel en el cual los estudiantes tienen habilidades básicas de comunicación en inglés. Pueden comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases simples, así como participar en interacciones básicas en situaciones predecibles y familiares.
- Segundo, está el Nivel Intermedio (B1), en este nivel los estudiantes tienen una capacidad limitada para comunicarse en inglés en una variedad de situaciones. Pueden comprender y producir textos simples, participar en conversaciones sobre temas conocidos, y expresar opiniones y deseos básicos.
- Tercero, está el nivel Intermedio Alto (B2) en este nivel, los estudiantes tienen una competencia más sólida en el idioma. Pueden entender y expresarse en situaciones más complejas, participar en debates y discusiones, y comprender textos más extensos y técnicos.
- Por último, se encuentra el Nivel Avanzado (C1 y C2), estos niveles representan un alto grado de dominio del idioma. Los estudiantes en estos niveles pueden comunicarse con fluidez y precisión en una amplia gama de temas, comprender textos complejos y técnicos, y participar en debates sofisticados.

Es importante tener en cuenta que los nombres y la clasificación de los niveles pueden variar ligeramente según el sistema educativo y las normativas específicas de cada país. Sin embargo, el MCERL proporciona una base común para la evaluación del desempeño en inglés en diferentes contextos educativos.

2.3.3 TIC

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han evolucionado gracias a los progresos científicos y tecnológicos a lo largo del tiempo y, de igual manera, se han integrado cotidianamente en diversos ámbitos de la vida de las personas. Según la definición proporcionada por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Mintic, 2021), las TIC consisten en un conjunto de recursos, herramientas, dispositivos, software, aplicaciones, redes y medios que facilitan la recopilación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información, como: voz, datos, texto, video e imágenes (Art. 6 Ley 1341 de 2009).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se componen de un conjunto de recursos y herramientas digitales como ordenadores, Internet, radio, televisión y dispositivos móviles que facilitan la creación, transmisión, almacenamiento, intercambio y gestión de información con propósitos educativos (UNESCO-UIS, 2023); estas tecnologías permiten diseñar y implementar modelos educativos que apoyan y mejoran el proceso de enseñanza mediante plataformas de gestión del aprendizaje, simulaciones interactivas, realidad aumentada y herramientas de colaboración en línea (UNESCO, 2023; UNESCO, 2025); la inclusión de elementos multimedia y metodologías basadas en gamificación promueve un aprendizaje activo y significativo, aumentando la motivación de los estudiantes y desarrollando habilidades digitales necesarias en el siglo XXI (UNESCO, 2023); además, durante la pandemia de COVID-19, las instituciones con infraestructura TIC sólida lograron reducir las interrupciones educativas y cerrar las brechas de aprendizaje a través de plataformas virtuales de enseñanza (UNESCO, 2020); proyectos como el asistente educativo basado en IA Mathew han mostrado liberar a los educadores de tareas repetitivas, permitiéndoles enfocarse más en la atención individualizada de sus estudiantes (Adaptical, 2023); y en Colombia, la estrategia ETIC@ ha capacitado a miles de educadores en competencias digitales para integrar pedagógicamente las TIC en el aula (Computadores para Educar, n.d.).

No obstante, la eficacia de las TIC en la educación enfrenta retos importantes relacionados con la brecha digital que sigue presente en áreas rurales y situaciones con conectividad limitada, lo que complica el acceso equitativo a recursos tecnológicos (UNESCO-UIS, 2015); la capacitación continua de los docentes en habilidades digitales y enfoques metodológicos activos es crucial para evitar un uso puramente instrumental de las herramientas y asegurar un diseño curricular alineado con las necesidades de aprendizaje (UNESCO, 2018; UNESCO-UIS, 2015); además, se requiere una inversión constante en infraestructuras de banda ancha, mantenimiento de equipos y políticas educativas estratégicas que promuevan entornos seguros, inclusivos y adaptados a la diversidad (UNESCO, 2015); finalmente, la implementación de marcos de cooperación internacional como la Declaración de Qingdao impulsa el intercambio de buenas prácticas y la colaboración público-privada para fomentar la innovación y la calidad de la educación digital en contextos globales (UNESCO, 2015).

2.3.4 Content Language Integrated Learning CLIL

El *Content Language Integrated Learning* (CLIL), por sus siglas en inglés, o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), por sus siglas en español, es un enfoque educativo que combina la enseñanza de contenidos académicos con el desarrollo de habilidades en una lengua extranjera. De acuerdo a Marsh (1994) citado por Aguirre et al. (2021), Consiste en la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina del saber, a través de una lengua extranjera, y combina diferentes metodologías con un doble objetivo: aprender los contenidos de una asignatura y al mismo tiempo aprender el idioma; el aprendizaje del inglés se da de manera natural por medio del desarrollo de habilidades y estrategias en un contexto donde la lengua es una herramienta de comunicación vital.

Según Lee (2019) citado por Sarmiento Chugcho et al. (2021), una de las principales razones por la que CLIL es tan potente se debe a que uno de sus principios fundamentales es la calidad de la educación. Los elementos son los siguientes: educación holística, aprendizaje basado en la competencia, autonomía del aprendizaje, creatividad y pensamiento crítico, necesidad de cambiar el currículo de qué aprender a cómo aprender y reconocer la relevancia que el impacto de la tecnología tiene en la vida de nuestros estudiantes.

Adicional a lo anterior, se tiene que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido como CLIL, ha sido una de las innovaciones más relevantes en

educación bilingüe desde 1994. Este enfoque ha evolucionado con el tiempo y se basa en diversas teorías educativas, fomentando no solo el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también el desarrollo cognitivo, la interculturalidad y las competencias específicas de cada disciplina, siempre que se implemente adecuadamente. CLIL representa un cambio profundo, fusionando el aprendizaje de la lengua con el contenido académico de manera flexible (Alegre-Brítez, 2023).

Por otro lado, uno de los pilares teóricos de CLIL es el marco de las 4Cs, que propone cuatro componentes esenciales: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura, superando la idea simple de enseñar contenido en otro idioma y convirtiéndolo en un modelo integral. Además, el "Tríptico Lingüístico" distingue tres dimensiones lingüísticas interrelacionadas que los docentes deben desarrollar: la lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje, lo cual es crucial para una implementación efectiva. De esta manera, también se destaca la diferencia entre BICS (habilidades de comunicación interpersonal básica) y CALP (competencia lingüística académica cognitiva) en el contexto CLIL (Martín del Pozo, 2016).

En este sentido, la conceptualización de CLIL ha variado a lo largo del tiempo, influenciada por políticas, perspectivas docentes y el contexto educativo. Aunque su definición ha cambiado, el enfoque se ha adaptado a diferentes contextos, y la Unión Europea ha respaldado su uso como una estrategia para promover el multilingüismo. Así, su implementación depende de los docentes de asignaturas no lingüísticas, quienes deben percibir la efectividad de CLIL desde su perspectiva disciplinar. Este enfoque flexible ha permitido que CLIL se convierta en un modelo adaptable, especialmente al integrar herramientas tecnológicas que fomentan un aprendizaje global y una ciudadanía europea (Tapia y Rafael, 2012).

Sin embargo, la implementación de CLIL requiere estrategias pedagógicas específicas para integrar de manera efectiva el contenido y la lengua. Aunque la investigación sobre las metodologías de CLIL ha sido limitada, se han identificado prácticas prometedoras, especialmente en relación con la comprensión lectora, que aún no ha sido suficientemente explorada en este contexto. A través del análisis de las pedagogías CLIL implementadas en diferentes países, se han identificado tanto tendencias globales como características específicas, demostrando que la formación docente es crucial para comprender los principios teóricos de CLIL (Tapia y Rafael, 2012).

Por otro lado, el papel de la lengua materna en CLIL ha sido un tema controversial. Aunque el enfoque se centra en enseñar contenido en una lengua extranjera, algunos contextos también utilizan la lengua materna, lo que plantea preguntas sobre su uso en el aula. Los investigadores reconocen la importancia de la lengua materna, pero algunos docentes encuentran falta de claridad en las directrices sobre su uso, lo que refleja un debate entre teorías monolingües y plurilingües en la educación bilingüe (Porcedda y González-Martínez, 2020).

En consecuencia, la implementación de CLIL varía considerablemente entre países, reflejando las tradiciones educativas, políticas lingüísticas y recursos disponibles. Por ejemplo, en los Países Bajos, el énfasis está en el desarrollo de la competencia intercultural, mientras que en España, el enfoque CLIL se ha adaptado a diversas comunidades autónomas, con Castilla-La Mancha destacando por su esfuerzo por adaptar las políticas educativas. No obstante, los docentes destacan la necesidad de directrices más claras que reflejen mejor las prácticas en el aula (Porcedda y González-Martínez, 2020).

Asimismo, la formación de los docentes sigue siendo uno de los mayores desafíos de CLIL. Los profesores deben desarrollar competencias lingüísticas específicas para integrar tanto contenido como lengua, atendiendo tanto a objetivos disciplinarios como lingüísticos. De esta manera, la formación debe ser específica y adaptada a las necesidades de los docentes, asegurando una implementación coherente y eficaz de CLIL (Kampen et al., 2018).

En este contexto, los docentes de materias no lingüísticas enfrentan el reto de integrar el contenido disciplinario y la lengua extranjera en su práctica diaria. Este enfoque flexible permite su integración en diversas disciplinas, pero plantea desafíos cuando los objetivos lingüísticos comprometen la profundidad del aprendizaje de los contenidos. Así, CLIL puede contribuir a la reorientación de la educación hacia un modelo global e intercultural, promoviendo la ciudadanía global y reforzando el aprendizaje cooperativo y sociocomunitario, lo que es clave para la formación de subjetividades colectivas (Martínez-Rodríguez y Fernández-Herrería et al., 2023).

Finalmente, la integración de CLIL con otras teorías educativas puede enriquecer su enfoque, permitiendo una educación más completa. Aunque CLIL se originó con el propósito de integrar contenidos y lenguas extranjeras, sus principios pedagógicos pueden ser fortalecidos al articularse con teorías como el aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, que promueve la interdependencia positiva y la responsabilidad individual dentro del grupo, así como con la teoría

del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, que destaca la importancia de la interacción social y el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento. Esta sinergia permite ampliar el alcance de CLIL en diversos contextos educativos, fomentando no solo el desarrollo lingüístico y académico, sino también habilidades sociales y comunicativas esenciales para el trabajo en equipo (Martínez-Rodríguez, 2023).

2.3.5 Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su impacto significativo en la práctica educativa, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes, quienes son los responsables de transformar el conocimiento. Se trata de procesos organizados con una clara definición de etapas, cuyo propósito es guiar el logro de los aprendizajes de los estudiantes. A través de la estrategia didáctica, el docente orienta el recorrido pedagógico que los estudiantes deben seguir para construir su aprendizaje, lo que posiciona al docente como facilitador y mediador, mientras que los estudiantes juegan un papel protagónico en la estructuración de su propio aprendizaje. De este modo, no solo buscan apropiarse de conocimientos, sino también desarrollar habilidades y capacidades (Campusano & Díaz, 2017). Una de las características más destacadas de las estrategias didácticas, según Romero (2009), es la motivación que generan en los estudiantes, ya que, al ser actores activos en su aprendizaje, logran un aprendizaje significativo cuando mantienen una actitud favorable.

Según Campusano y Díaz (2017) y Ribadeneira (2020), las estrategias en el contexto educativo tienen tres propósitos principales: el primero es planificar y orientar las acciones educativas y pedagógicas; el segundo, responder a los estilos de aprendizaje de los estudiantes en una asignatura o nivel académico específico; y el tercero, favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes, tales como el pensamiento crítico y creativo, el aprendizaje autónomo, la búsqueda, organización, creación y aplicación de información, la promoción del aprendizaje colaborativo y la autorreflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Hernández et al. (2015) destacan que el docente actual debe ser un profesional que explore todas las posibilidades para hacer atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este educador debe reflexionar constantemente sobre su práctica pedagógica para encontrar formas que favorezcan el logro de competencias en los estudiantes. Así, las estrategias didácticas se componen de la correcta selección de métodos, medios y técnicas, así como de la

combinación adecuada de estos, para alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz. Sin embargo, para diseñar una estrategia didáctica adecuada, no basta con estructurar un camino hacia los objetivos, sino que también debe tener en cuenta el entorno y las variaciones que este presenta, ya que la complejidad de la práctica docente así lo requiere. En este sentido, la estrategia implica una organización de elementos personales, interpersonales y de contenido que, al ser implementados, desencadenan una actividad en los estudiantes (Jiménez & Robles, 2016).

Por lo tanto, las estrategias didácticas que se estructuran y aplican en el aula nacen de un proceso de observación y reflexión, donde el docente tiene la responsabilidad de satisfacer las necesidades de los estudiantes y fortalecer sus capacidades y habilidades, convirtiendo estas herramientas en un componente fundamental del ciclo educativo.

2.3.6 Estrategias didácticas en la enseñanza del inglés

En Colombia y en varios países de América Latina, el Aprendizaje Basado en Proyectos se ha establecido como una estrategia didáctica eficaz para la enseñanza del inglés, ya que implica a los estudiantes en iniciativas significativas que integran el uso del idioma en contextos reales o simulados, como crear una revista en inglés, presentar temas culturales o científicos, y producir documentales, al mismo tiempo que desarrollan habilidades comunicativas integradas (escuchar, hablar, leer y escribir), promueven el trabajo colaborativo, la autonomía y el pensamiento crítico bajo la guía de docentes facilitadores que dirigen la planificación, ejecución y evaluación del proyecto. En la educación primaria, los maestros crean escenarios comunicativos similares a la vida diaria, como realizar compras, solicitar indicaciones y presentarse a través de juegos de rol, canciones, dramatizaciones y simulaciones. Esto disminuye la ansiedad, incrementa la confianza y supera el enfoque convencional de gramática y memorización, promoviendo una comunicación más genuina. Para mejorar la comprensión auditiva, emplean grabaciones y videos con variados acentos y ritmos, ejercicios de escucha con preguntas de comprensión, dictados, identificación de palabras clave y prácticas de repetición y entonación, apoyando estas dinámicas con estrategias para reconocer errores frecuentes y adaptar el aprendizaje (Ramírez, 2016; Solórzano-Intriago y Loo-Salmon, 2023).

En el bachillerato, la enseñanza del inglés se centra en la lectura crítica y comprensiva mediante lectura guiada y compartida, análisis de textos literarios, científicos o periodísticos,

empleo de organizadores gráficos y actividades de inferencia, predicción y resumen que capacitan a los alumnos para un uso académico y profesional del idioma. La combinación de plataformas educativas tecnológicas, aplicaciones móviles, videos interactivos, juegos en línea y laboratorios de inglés con software específico, junto con música, películas y dramatizaciones, promueve la inmersión cultural y lingüística, logrando que el aprendizaje sea más atractivo y accesible (Cerón, 2024). De igual manera, para asegurar la inclusión educativa se utilizan recursos en braille y audio, programas de conversión de texto a voz, gráficos táctiles y modificaciones de actividades que facilitan a estudiantes con discapacidad visual participar completamente en clase (Intriago et al., 2024). En la educación superior y en entornos profesionales, las estrategias se ajustan a las necesidades particulares de disciplinas como ingeniería, negocios o turismo a través del uso de vocabulario técnico, elaboración de informes, exposiciones orales y lectura de textos especializados, lo que favorece la inserción laboral y el rendimiento en contextos internacionales (Cabrera et al., 2020).

En los entornos latinoamericanos y colombianos, las metodologías educativas basadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación utilizan recursos digitales para que el aprendizaje del inglés sea más activo y enriquecedor, logrando así que sea motivador y relevante. A pesar de que en la secundaria los adolescentes están rodeados de tecnología, su conocimiento sobre aplicaciones creadas especialmente para aprender inglés suele ser restringido; sin embargo, admiten que estas herramientas ayudan en el desarrollo de habilidades lingüísticas y manifiestan su interés en tener clases más interactivas que las incluyan (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En la educación universitaria virtual, se crean estrategias mediadas por TIC que integran una cuidadosa planificación con constante motivación, comunicación efectiva, empatía, colaboración y autorregulación, todo adaptado a formatos en línea o semipresenciales, lo que proporciona una enseñanza más flexible y centrada en el alumno (Enciso, 2023). La Universidad de Costa Rica brinda un ejemplo, ya que, mediante un Modelo de Indagación, combina recursos de plataformas digitales y otras herramientas electrónicas para mejorar las clases, motivar la participación activa y promover el aprendizaje independiente (Morera, 2011).

Cuando se centra en habilidades concretas, como la elaboración de resúmenes en inglés, los talleres y las herramientas digitales han demostrado aumentar la claridad y cohesión de los escritos, al integrar la enseñanza de la escritura con la comprensión lectora (Enciso, 2023). De

forma similar, plataformas como Edmodo organizan las actividades en etapas: pre-tarea, tarea y enfoque del lenguaje, con el objetivo de que los alumnos interactúen, amplíen su vocabulario, minimicen la interferencia de su lengua materna y mejoren su escritura, creando ambientes de aprendizaje colaborativo (Enciso, 2023).

En educación básica, para mejorar el *listening* y el *speaking*, se desarrollan propuestas que consideran los intereses y requerimientos tecnológicos de los estudiantes, utilizando aplicaciones, plataformas interactivas y actividades lúdicas que estimulan la creatividad, la práctica continua y la contextualización del idioma, resultando en notables avances en sus habilidades comunicativas. Asimismo, la incorporación de TIC fomenta la innovación en la enseñanza y eleva la calidad educativa al crear una percepción favorable del inglés y fortalecer las competencias individuales de los alumnos (Cerón, 2024).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es posible afirmar que las estrategias que utilizan las TIC para fomentar la autonomía y la aplicación práctica del idioma, superando las limitaciones del modelo tradicional y facilitando un aprendizaje más contextualizado. Sin embargo, para que todas estas iniciativas sean verdaderamente eficaces, es fundamental que los educadores se capaciten en el uso de tecnologías y en metodologías activas que integren de forma coherente las TIC con los objetivos educativos, puesto que la motivación, la comunicación constante y el diseño innovador de las actividades son cruciales para transformar las herramientas digitales en recursos que fortalezcan el aprendizaje del inglés en todos los niveles académicos (Gómez et al., 2019).

2.3.7 Objeto Virtual de Aprendizaje OVA

Los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) constituyen recursos digitales diseñados con un propósito pedagógico, caracterizados por su autonomía, reutilización y aplicabilidad en diversos contextos educativos, pues se definen como unidades digitales autocontenibles conformadas por contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización que permiten su integración en procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales (Moreira-Choez et al., 2021). De acuerdo con la IEEE, un objeto de aprendizaje es una entidad, digital o no digital, que puede ser utilizada para propósitos de aprendizaje, educación o entrenamiento (Moreira-Choez et al., 2021), mientras que desde una perspectiva más operativa, los OVA se conciben como piezas digitales de material educativo con contenido claramente

identificable, orientadas a la reutilización en distintos entornos, especialmente en el ámbito de la educación virtual (Moreira-Choez et al., 2021; León-Alvarado y Alcivar-Gallegos, 2023).

Los OVA han demostrado una amplia aplicabilidad en entornos virtuales de aprendizaje, donde se integran en plataformas como Moodle o Edmodo facilitando procesos tanto en modalidades presenciales como virtuales (Mejía-Ramos, 2018), y en contextos de formación y capacitación, se emplean como herramientas para reforzar conocimientos, resolver dudas y fomentar la autonomía en el estudio, contribuyendo al desarrollo de habilidades metacognitivas y al fortalecimiento de hábitos de estudio disciplinado (Morales-Martínez et al., 2016; León y Hernández, 2022). Su versatilidad se evidencia en la diversidad de formatos disponibles, tales como videos, audios, animaciones, documentos interactivos, mapas mentales y colecciones de imágenes, lo que favorece su integración en distintos estilos de aprendizaje (León Alvarado y Alcivar-Gallegos, 2023).

Una de las principales fortalezas de los OVA radica en su capacidad de ser reutilizados y adaptados a múltiples contextos educativos, ya que esta independencia funcional les permite ser empleados en diferentes dispositivos tecnológicos y contextos pedagógicos, con la posibilidad de ser modificados según las necesidades específicas de cada proceso formativo (León Alvarado & Alcivar-Gallegos, 2023; León y Hernández, 2022); además, optimizan el uso de recursos institucionales al facilitar la organización de aulas virtuales, reducir costos asociados a la actualización y mantenimiento de materiales, y permitir un seguimiento más eficiente de los procesos de enseñanza y evaluación (Morales-Martín et al., 2016), al tiempo que promueven el aprendizaje colaborativo, mejorando las dinámicas entre pares y los resultados académicos de los estudiantes (Mejía-Ramos, 2018).

El concepto de objetos de aprendizaje se origina en el ámbito de la educación apoyada por tecnología, influenciado por paradigmas propios de la programación orientada a objetos en informática y por desarrollos en tecnología educativa (Moreira-Choez et al., 2021); el término “learning objects” fue popularizado por Wayne Hodgins, quien lo asoció con la metáfora de bloques de construcción (como los Legos), capaces de ser ensamblados para generar experiencias de aprendizaje personalizadas y flexibles (Moreira-Choez et al., 2021). En el contexto colombiano, desde el año 2003 diversas universidades han adoptado los OVA como estrategia educativa en articulación con el Ministerio de Educación Nacional y en consonancia con la expansión del

internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Moreira-Choez et al., 2021), lo que ha permitido su evolución desde formatos simples como blogs y páginas web hasta recursos multimedia e interactivos, integrados en plataformas de gestión del aprendizaje y alineados con estándares internacionales (Moreira-Choez et al., 2021; León-Alvarado y Alcivar-Gallegos, 2023).

2.4 Marco Legal.

Este estudio tiene como objetivo analizar las competencias en lectura y escritura del idioma inglés a nivel básico mediante CLIL y TIC en los alumnos de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego. Por lo tanto, se considerarán diversas leyes y regulaciones que enfatizan la libertad de pensamiento, la educación como un derecho esencial, la educación integral del individuo, el respeto a la dignidad humana y todo lo que atañe a esta labor investigativa llevada a cabo en el campo de la educación.

Entre los documentos que contienen información relevante sobre los derechos de los ciudadanos en áreas como la educación y otros elementos en los que se fundamenta este proyecto, se analizaron los siguientes: Constitución Política de Colombia, Ley 115 de Educación General, Lineamientos Curriculares del Idioma Inglés y Derechos Básicos de Aprendizaje, contenidos en la guía número 22 del Ministerio de Educación Nacional, expedida en el año 2008. Por lo tanto, se hallaron las siguientes secciones:

En la Constitución Política de Colombia, que es la ley suprema que define los derechos de los colombianos, se encuentra en primer lugar el Artículo 5°, el cual establece que: “El estado reconoce, sin distinción alguna, la prevalencia de los derechos inalienables de la persona y protege a la familia como la institución fundamental de la sociedad” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.2). Se sostiene que el estado tiene la responsabilidad de reconocer los derechos de los ciudadanos sin distinción de raza, sexo, creencias, etc., valorando la diversidad cultural e integrando la educación como uno de esos derechos fundamentales.

Igualmente, se presenta el Artículo 67°, que establece que:

"La educación es un derecho individual y un servicio público con una función social; su objetivo es permitir el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a otros bienes y valores culturales. Le compete al Estado mantener un control regular y ejercer la máxima supervisión y vigilancia de la educación para asegurar su calidad, el cumplimiento de sus

objetivos y la óptima formación moral, intelectual y física de los estudiantes; garantizar la adecuada prestación del servicio y proporcionar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo" (Constitución Política de Colombia, 1991, p.).

En otras palabras, el estado asegura que los jóvenes puedan acceder a la educación en todos los niveles (básico, medio y superior) y también se ocupa de que la enseñanza ofrecida en las instituciones educativas sea completa y de calidad, no solo proporcionando fundamentos teóricos a los alumnos, sino permitiendo que a través de la práctica esos fundamentos adquieran un significado tangible. Asimismo, sostiene que la educación cumple una función social, abarcando no solo a los estudiantes en todo el proceso educativo, sino también al contexto que los rodea, permitiendo que se adueñen de su cultura y, a través de la capacidad crítica y creativa, colaboren con la sociedad en la que están.

Siguiendo en el tema de la educación como un derecho esencial de los ciudadanos, el Artículo 27° señala que: "El estado asegura las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra" (Constitución Política de Colombia, 1991, p. Esto facilita que los educadores sugieran diferentes herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, que contribuyan al desarrollo de sus destrezas y competencias en el contexto de la investigación. Es un derecho esencial que se puede emplear para promover una educación que favorezca transformaciones significativas en las instituciones, docentes y estudiantes.

Por último, en lo que respecta al fomento del libre pensamiento, habilidad esencial que debe considerarse en el contexto educativo de la educación básica secundaria, se menciona el Artículo 20°, que establece que: "A toda persona se le garantiza la libertad de expresar y difundir sus pensamientos y opiniones, así como la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de establecer medios masivos de comunicación. Son autónomos y poseen responsabilidad social. Se asegura el derecho a la corrección en circunstancias de igualdad. "No existirá censura" (Constitución Política de Colombia, 1991, p.3).

En la Ley 115 (Ley General de Educación), se encuentra inicialmente el Artículo 1°, que expresa que: "La educación es un proceso de formación continua, personal, cultural y social que se basa en una visión integral del ser humano, de su dignidad, de sus derechos y de sus obligaciones" (Ley 115, 1994, p.). Con esto se establece el propósito de la educación, viéndola

como un proceso que incluye múltiples ámbitos de la sociedad, la familia, el contexto, el estudiante, etc., a partir de una evolución en la que el individuo se entiende a sí mismo y así contribuye al entorno donde reside.

Por su parte, el Artículo 92° expresa que: "Los establecimientos educativos incorporan en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación" (Ley 115, 1994, p. 20).

Esto otorga una responsabilidad a las instituciones educativas para que todas las actividades que realicen estén dirigidas hacia los estudiantes y su formación, basándose en la innovación y atendiendo también las necesidades de la población estudiantil, en un proceso que es constante. Respecto a la formación integral del alumno, el Artículo 11° establece que: "La educación formal en sus diversos niveles tiene como propósito cultivar en el educando conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante los cuales los individuos pueden sustentar su desarrollo de manera continua" (Ley 115, 1994, p. 4), lo que resalta la relevancia de diseñar un plan educativo donde el estudiante sea visto como el elemento central y todos los objetivos estén orientados a su formación integral.

De igual manera, el Artículo 5°, en su numeral 9, establece que:

El fomento de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que potencie el avance científico y tecnológico nacional, enfocado prioritariamente en el enriquecimiento cultural y en la mejora de la calidad de vida de la población, así como en la participación activa en la búsqueda de soluciones a los problemas y en el desarrollo social y económico del país (Ley 115, 1994).

Por otra parte, los antecedentes normativos más importantes en cuanto a la enseñanza obligatoria del inglés en el sistema educativo colombiano lo constituyen el Decreto 3731 de 1981, el cual modificó y complementó las disposiciones establecidas en el Decreto 1337 de 1979. Este decreto reglamenta el Plan de Estudios Fundamental Mínimo para la educación básica secundaria y media vocacional, y estipula que todos los establecimientos educativos deben incluir la

enseñanza de una lengua extranjera, con una intensidad mínima de tres horas semanales para los grados 6° y 7°, extendiéndose progresivamente en los grados superiores. Aunque el decreto no especifica el idioma inglés como el único obligatorio, en la práctica este ha sido el idioma predominante en los programas escolares del país.

Con el propósito de avanzar hacia una política educativa más sistemática frente al bilingüismo, el gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), expidió el Decreto 1306 de 2009, el cual establece directrices específicas para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en inglés desde los primeros niveles del sistema educativo. Este decreto está enmarcado dentro del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), iniciativa que busca mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, fortalecer la formación docente, garantizar estándares de calidad, y responder a los retos derivados de la globalización y la competitividad internacional. El Decreto 1306 orienta a las secretarías de educación, establecimientos educativos y programas de formación docente para que adopten estrategias concretas encaminadas al desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas, especialmente en los niveles de básica, media y educación superior.

Complementario a estos lineamientos, el MEN publicó en 2008 la Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras – Inglés, un documento técnico que no constituye un decreto pero que tiene carácter oficial dentro de la política educativa nacional. Esta guía establece los niveles esperados de competencia comunicativa en inglés para los diferentes ciclos escolares, alineados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Según este documento, se espera que los estudiantes colombianos alcancen un nivel A1 en primaria, un nivel A2 en secundaria y un nivel B1 al finalizar la educación media (grado 11). La Guía 22 representa un instrumento pedagógico clave, ya que proporciona orientaciones claras a docentes, instituciones y administradores educativos sobre qué deben saber y ser capaces de hacer los estudiantes en cada nivel educativo en relación con la comprensión y producción oral y escrita del idioma inglés.

En el ámbito de la formación de profesionales en docencia, se expidió la Resolución 2041 de 2016, mediante la cual el MEN establece los criterios para la acreditación de programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Esta resolución establece como requisito obligatorio que los estudiantes de dichos programas alcancen, al finalizar su formación, un nivel C1 de competencia

en inglés, de acuerdo con el MCER. Esta certificación puede ser validada mediante exámenes estandarizados como el TOEFL, IELTS, MET, entre otros, o mediante los resultados en la prueba Saber Pro, siempre que estos sean equivalentes al nivel requerido. Este lineamiento responde a la necesidad de contar con docentes altamente competentes en la lengua extranjera, capaces de formar estudiantes que también logren estándares internacionales.

Finalmente, con el propósito de dar seguimiento a la implementación del Decreto 1075 de 2015, que compila la normativa del sector educativo en Colombia, se promulgó la Resolución 18583 de 2017. Esta resolución establece que, tras tres años de vigencia del decreto, las instituciones de educación superior deberán asegurar que los egresados de programas de licenciatura con énfasis en inglés certifiquen al menos un nivel B1 como requisito mínimo. En el caso de programas específicos en enseñanza de lenguas extranjeras, el requisito se eleva a nivel C1. Este marco normativo busca no solo elevar la calidad de los programas de formación inicial de docentes, sino también garantizar que los futuros profesionales estén preparados para enseñar el idioma con estándares internacionales, haciendo frente a los desafíos del contexto global y local.

3. Metodología

3.1. Enfoque de la Investigación

El enfoque cuantitativo de investigación se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos para entender patrones, relaciones y fenómenos. Utiliza herramientas estadísticas y matemáticas para probar hipótesis y generar conclusiones objetivas. Este enfoque se basa en la medición precisa y la replicabilidad de los resultados, permitiendo generalizar hallazgos a partir de muestras representativas. Los estudios cuantitativos suelen emplear encuestas, experimentos y análisis de datos secundarios, y buscan minimizar la influencia del investigador en el proceso para asegurar la objetividad (Sampieri, 2018).

Se escogió el enfoque cuantitativo para esta investigación debido a la necesidad de obtener datos objetivos, medibles y comparables que permitieran analizar con precisión el nivel de desempeño de los estudiantes en las habilidades de *reading* y *writing* en inglés. Este enfoque facilitó la recolección y el análisis de información numérica mediante instrumentos como pruebas diagnósticas y el uso de estadísticos descriptivos (promedios, medianas, modas y desviaciones estándar), lo que permitió identificar patrones y niveles de logro en el grupo estudiado.

Además, el enfoque cuantitativo proporcionó una base sólida para evaluar el impacto de la estrategia CLIL mediada por TIC, ya que permitió establecer comparaciones antes y después de su implementación. La posibilidad de replicar el estudio y generalizar sus hallazgos a contextos similares, gracias a la rigurosidad y objetividad del enfoque, lo hizo el más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación.

3.2. Tipo de estudio

El presente estudio es de carácter descriptivo ya que tiene como objetivo evaluar las diferencias en las habilidades de lectura y escritura en inglés en estudiantes de nivel básico, utilizando el enfoque CLIL apoyado por TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego. A través de la aplicación de un diseño de pretest-post-test, se busca comparar las mejoras en dichas habilidades antes y después de la intervención, estableciendo diferencias significativas entre los grupos evaluados (Albán et al., 2020).

3.3. Diseño

El diseño de este estudio descriptivo con diferencias de grupos se basa en un enfoque pre-experimental utilizando un diseño de pretest-post-test. Los participantes fueron estudiantes de nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, quienes se dividieron en un grupo de intervención que recibieron la enseñanza mediante el enfoque CLIL apoyado por TIC.

Antes de la intervención, se administró una prueba inicial (pretest) para evaluar las habilidades de lectura y escritura en inglés de los estudiantes. Esta prueba sirve para establecer una línea base y permitir comparaciones posteriores.

3.4 Población y muestra

La población con la cual se realizó el estudio fue los estudiantes pertenecientes al colegio Simón Bolívar, que cuenta con 703 estudiantes de básica secundaria y 144 estudiantes del Programa de Educación para Jóvenes y adultos (Bachilleratos por ciclos, sección nocturna), la institución también cuenta con 32 docentes quienes se encargan de las diferentes áreas académicas.

Se trabajó con una muestra representativa no probabilística por conveniencia, la cual se conforma de 32 estudiantes que se encuentran en el nivel básico de inglés.

Se eligió a los estudiantes del nivel básico como muestra del estudio debido a la facilidad de acceso a este grupo, ya que como investigadores desempeñamos labores docentes con ellos. Esta cercanía permitió una interacción constante y un conocimiento más profundo de sus necesidades y contextos educativos, lo cual facilitó la implementación del proyecto.

3.5 Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de la presente investigación, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos que permitieron recolectar, organizar y analizar la información relacionada con el desarrollo de las habilidades de inglés en *reading* y *writing* a través del enfoque CLIL con apoyo de TIC. A continuación, se describen:

3.6.1 Aplicación de Pretest

Como técnica diagnóstica se aplicó un taller inicial con el objetivo de determinar los niveles de desempeño de los estudiantes en las habilidades de *reading* y *writing* del idioma inglés. Este instrumento consistió en cinco secciones, con un total de 25 preguntas y un ejercicio de escritura. El taller fue diseñado en la plataforma **Canvas**, adecuándose al nivel básico de los estudiantes, y validado previamente por pares académicos expertos en el área.

La estructura de taller en la habilidad de lectura es la siguiente:

Se diseñaron **25 preguntas** enfocadas en diversos subprocesos de comprensión lectora, distribuidas de la siguiente forma:

- **Apropiación de vocabulario (5 preguntas):** En esta sección, los estudiantes debían relacionar palabras con su significado correcto, desarrollando su capacidad de reconocer vocabulario en contexto.
- **Comprensión de lectura – Verdadero/Falso (10 preguntas):** Se presentó un texto corto seguido de enunciados cuya veracidad los estudiantes debían determinar, evaluando su comprensión literal e inferencial.
- **Cloze Reading (5 preguntas):** Los estudiantes completaron una lectura con cinco espacios en blanco, eligiendo palabras adecuadas para cada espacio, lo que permitió evaluar su comprensión del texto, coherencia y vocabulario.

- **Comprensión de lectura – Opción múltiple (5 preguntas):** A partir de un texto literal, los estudiantes seleccionaron la respuesta correcta entre varias opciones, evaluando comprensión global y detalles específicos.

Cada pregunta de la sección de lectura fue calificada otorgando 0,2 décimas por respuesta correcta, lo que suma un total de 5,0 puntos posibles en esta habilidad.

La estructura de taller en la habilidad de escritura es la siguiente:

La sección de escritura consistió en una actividad de redacción de un correo informal donde el estudiante debe hacer una presentación personal en la que debe incluir aspectos como el nombre, la edad, el lugar donde vive, el o los idiomas que habla, las cosas que le gustan hacer y hablar sobre su o sus mascotas.

Esta tarea permitió evaluar la capacidad del estudiante para organizar ideas de forma coherente, utilizar vocabulario apropiado, aplicar estructuras gramaticales correctas y mantener el tono informal correspondiente al tipo de texto.

La evaluación de esta sección se realizó mediante una rúbrica analítica de calificación, que consideró criterios como: contenido, organización, gramática, vocabulario y adecuación al formato solicitado.

La aplicación se realizó en el aula de informática de la institución, brindando a los estudiantes acceso a computadoras. Esta técnica permitió establecer un punto de partida para la intervención pedagógica posterior.

3.6.2 Diseño e Implementación de Estrategia CLIL con TIC (Plataforma ExeLearning)

Como parte de la estrategia didáctica, se diseñó y aplicó un recurso educativo digital bajo el enfoque CLIL, utilizando la herramienta **ExeLearning**. Esta plataforma permitió la creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) compuesto por dos módulos: uno enfocado en *reading* y otro en *writing*, cada uno con cinco unidades temáticas contextualizadas a la realidad de los estudiantes.

Cada unidad fue diseñada con base en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias para la enseñanza del idioma inglés propuestos por el

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, lo que garantizó su pertinencia y alineación con el currículo nacional.

Cada unidad fue diseñada considerando situaciones reales y significativas para los estudiantes, integrando actividades relacionadas con su contexto inmediato para promover una mayor conexión con los contenidos y favorecer el aprendizaje significativo.

Durante el desarrollo de las unidades, se incorporaron diversas herramientas tecnológicas que facilitaron la interacción, la participación activa y el desarrollo de habilidades digitales. Entre las plataformas utilizadas se destacan: Quizizz, Padlet, Wordwall, Canva, Google Forms y Genially, las cuales permitieron dinamizar las actividades mediante ejercicios interactivos, colaborativos y visualmente atractivos.

El OVA fue una creación original de los investigadores, integrando textos, actividades interactivas y ejercicios prácticos que facilitaron el aprendizaje autónomo y guiado. Esta herramienta fue el núcleo de la intervención pedagógica, permitiendo aplicar los principios del enfoque CLIL junto con las potencialidades de las TIC.

La intervención fue evaluada mediante un cuestionario post-test, el cual permitió identificar avances en las competencias lingüísticas de los estudiantes, como parte del análisis de los resultados del proyecto de investigación

3.6.3 Planilla de Seguimiento de la Estrategia

Durante la implementación de la estrategia CLIL con TIC, se empleó una planilla de seguimiento como instrumento de observación sistemática. Esta planilla incluyó los siguientes campos:

- Título de la investigación
- Institución
- Grado
- Fecha de aplicación
- Unidad trabajada
- Facilitadores

- Información del estudiante
- Indicadores del uso de TIC
- Observaciones generales
- Conclusión de la sesión

La implementación se llevó a cabo durante cinco semanas, con una intensidad horaria de seis horas semanales, distribuidas en sesiones que abordaban tanto la habilidad de *reading* como la de *writing*, conforme a los planes de clase previamente elaborados. Este instrumento permitió registrar de manera detallada el progreso de los estudiantes y la efectividad de la estrategia implementada.

4. Aplicación de Post-test

Finalizada la intervención, se aplicó un post-test con la misma metodología del pretest. El instrumento fue nuevamente adaptado y diseñado en la plataforma **Google forms**, validado por pares académicos, y aplicado en el aula de informática. Algunos estudiantes accedieron desde computadores y otros optaron por usar sus dispositivos móviles.

El post-test evaluó nuevamente las habilidades de *reading* y *writing*, siendo esta última valorada a través de la misma rúbrica empleada en el diagnóstico inicial. Este instrumento permitió comparar los resultados antes y después de la implementación de la estrategia, evidenciando los avances obtenidos.

La estructura de taller en la habilidad de lectura es la siguiente:

Se diseñaron **25 preguntas** enfocadas en diversos subprocesos de comprensión lectora, distribuidas de la siguiente forma:

- **Apropiación de vocabulario (5 preguntas):** En esta sección, los estudiantes debían relacionar palabras con su significado correcto, desarrollando su capacidad de reconocer vocabulario en contexto.
- **Comprensión de lectura – Verdadero/Falso (10 preguntas):** Se presentó un texto corto seguido de enunciados cuya veracidad los estudiantes debían determinar, evaluando su comprensión literal e inferencial.

- **Cloze Reading (5 preguntas):** Los estudiantes completaron una lectura con cinco espacios en blanco, eligiendo palabras adecuadas para cada espacio, lo que permitió evaluar su comprensión del texto, coherencia y vocabulario.
- **Comprensión de lectura – Opción múltiple (5 preguntas):** A partir de un texto literal, los estudiantes seleccionaron la respuesta correcta entre varias opciones, evaluando comprensión global y detalles específicos.

Cada pregunta de la sección de lectura fue calificada otorgando 0,2 décimas por respuesta correcta, lo que suma un total de 5,0 puntos posibles en esta habilidad.

La estructura de taller en la habilidad de escritura es la siguiente:

La sección de escritura consistió en una actividad de redacción de un correo informal dirigido a un amigo, en la cual los estudiantes debían realizar una sugerencia y una invitación para formar parte de un plan que se llevará a cabo durante el fin de semana.

Esta tarea permitió evaluar la capacidad del estudiante para organizar ideas de forma coherente, utilizar vocabulario apropiado, aplicar estructuras gramaticales correctas y mantener el tono informal correspondiente al tipo de texto.

La evaluación de esta sección se realizó mediante una rúbrica de calificación, que consideró criterios como: contenido, organización, gramática, vocabulario y adecuación al formato solicitado.

La aplicación se realizó en el aula de informática de la institución, brindando a los estudiantes acceso a computadoras. Esta técnica permitió establecer la contribución que tuvo la intervención pedagógica en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes.

3.6.4 Taller evaluativo

El taller evaluativo se considera una metodología idónea para su implementación en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, actuando como una estrategia que crea entornos propicios en el ámbito educativo. Además, permite optimizar los recursos técnicos, los materiales de estudio y la distribución del tiempo en las actividades realizadas por los estudiantes, lo cual como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve la adquisición y fortalecimiento de saberes, competencias y actitudes esenciales que permiten a estudiantes y

docentes desenvolverse con éxito en actividades vinculadas a la investigación científica, la innovación y el desarrollo tecnológico, tanto en contextos académicos como productivos (Parra-Moreno, 2004).

Tabla 2.
Operacionalización de variables

Objetivos	Variable	Dimensiones e indicadores	Hipótesis	Fuente	Técnica e instrumento
Determinar los desempeños en habilidades de inglés de <i>reading</i> y <i>writing</i> de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.	Desempeño de las habilidades del inglés en nivel básico.	Nivel de desempeño en <i>reading</i> Nivel de desempeño en <i>writing</i> .	Los desempeños de inglés en las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> son básicos Los desempeños de inglés en las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> son bajos.	Estudiantes Autores	Taller diagnóstico / guía didáctica. Revisión bibliográfica / matriz de revisión

Diseñar una estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de <i>reading</i> y <i>writing</i> de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.	Estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de Reading y <i>writing</i> .	Incorpora recursos digitales para la habilidad de <i>reading</i> . Incorpora recursos digitales para la habilidad de <i>writing</i> .	Diseño de la estrategia CLIL con recursos digitales para las habilidades de: <i>reading</i> y <i>writing</i> El diseño de la estrategia no cuenta con recursos digitales para las habilidades de: <i>reading</i> y <i>writing</i> .	Autores	Revisión documental / Matriz de revisión.
--	---	--	--	---------	---

Implementar la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de <i>reading</i> y <i>writing</i> de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.	Efectividad de la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> .	Efectividad de la comunicación Efectividad del contenido Efectividad de la evaluación de competencia Implicación Cultural	Efectividad de la implementación de la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> . NO hay Efectividad de la implementación de la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> .	Profesor Estudiantes	Plantilla de seguimiento Encuesta a grupos focales
---	--	--	---	-----------------------------	---

Comparar el desempeño de las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> de los estudiantes de nivel básico con el diagnóstico y la evaluación en la estrategia de CLIL con TIC.	Comparación de desempeños del diagnóstico y la evaluación de estrategia.	Desempeños Diagnóstico Desempeños post estrategia CLIL con TIC	Los desempeños de los estudiantes en las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> en los estudiantes mejoraron el nivel básico a través de la estrategia. Los desempeños de los estudiantes en las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i> son bajos a través de la estrategia.	Estudiantes	Taller evaluativo / guía de evaluación.
---	--	--	---	-------------	---

3.7 Proceso de análisis de datos

Inicialmente, se tomaron los resultados obtenidos en la prueba pretest. A partir de estos resultados, se realizó un análisis de estadística descriptiva, calculando un análisis de frecuencias para el total de puntos obtenidos y la calificación alcanzada según la escala institucional, tanto cuantitativa como cualitativa. Además, se calcularon estadísticos de medidas de tendencia central, incluyendo la media, moda y mediana, así como la desviación estándar como medida de dispersión.

En relación con la implementación de la estrategia a través del CLIL con TIC, se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas por el equipo investigador mediante el diario de campo, en el cual se consignaron elementos sobre las bondades, dificultades y comentarios de los participantes frente al proceso de montaje de dicha estrategia. Frente a esto, se llevó a cabo un proceso descriptivo de los comentarios y observaciones de manera cualitativa.

Por último, para el post-test se analizaron los mismos estadísticos que en el pretest. Adicionalmente, se calculó la diferencia obtenida en cada uno de ellos. Finalmente, se calculó la diferencia entre los resultados del pretest y el post-test utilizando una prueba estadística adecuada, como la prueba t para muestras relacionadas, con el fin de determinar la significancia de las diferencias observadas.

Para determinar si existieron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* en inglés tras la implementación de una estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL mediado por TIC, se recurrió al uso de la prueba t de Student para muestras relacionadas. Esta decisión metodológica se fundamenta en la naturaleza del diseño del estudio, el cual corresponde a un enfoque pre experimental tipo pretest-post-test con una sola muestra conformada por 30 estudiantes. En este diseño, los mismos sujetos son evaluados antes y después de una intervención pedagógica, lo cual implica la existencia de dependencia entre las mediciones. La prueba t para muestras pareadas es, por tanto, la opción estadística más adecuada cuando se busca comparar promedios de una variable continua medida en dos momentos distintos sobre los mismos individuos, ya que permite establecer si las diferencias observadas son producto del azar o si pueden atribuirse al efecto de la intervención.

Además del diseño, se cumplió con otros criterios técnicos que justifican el uso de esta prueba. En primer lugar, los puntajes obtenidos en las pruebas de *reading* y *writing* se consideran variables de tipo cuantitativo continuo, lo cual es un requisito indispensable para la aplicación de pruebas paramétricas. En segundo lugar, se realizó una prueba de normalidad para verificar el comportamiento de los datos. Aunque en uno de los casos se encontró un valor de significancia marginal, la mayoría de las variables presentaron distribuciones aproximadamente normales, y dado que el tamaño de la muestra es de 30 estudiantes, el análisis puede sustentarse en el teorema del límite central, el cual establece que las muestras de tamaño moderado tienden a distribuirse normalmente, incluso cuando los datos originales tienen ligeras desviaciones de la normalidad. En este sentido, autores como Ghasemi y Zahediasl (2012) han señalado que la prueba t es robusta ante leves violaciones del supuesto de normalidad, especialmente cuando el tamaño muestral es igual o superior a 30 participantes.

La literatura académica respalda ampliamente el uso de la prueba t para muestras relacionadas en contextos similares al del presente estudio. Field (2013) indica que esta prueba es especialmente útil en diseños de medidas repetidas, donde se evalúa el mismo grupo antes y después de una intervención. De igual manera, Gravetter y Wallnau (2017) destacan que el principio central de esta prueba es que las observaciones no son independientes, sino que provienen de los mismos sujetos en diferentes momentos, lo cual se ajusta a la lógica del diseño pretest-postest. Cohen (1988), al abordar el análisis de la potencia estadística, también recomienda esta prueba cuando se espera evaluar el impacto de una intervención educativa o psicológica en una misma muestra. Asimismo, Norman y Streiner (2014) subrayan que la t pareada es la prueba más adecuada para medir diferencias significativas en contextos educativos donde se emplean diseños con medidas repetidas.

3.8 Hipótesis estadística para el análisis de pre test – post test

Con el objetivo de evaluar la eficacia de una estrategia didáctica fundamentada en el enfoque CLIL e integrada con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), orientada al fortalecimiento de las habilidades de *reading* y *writing* en inglés, se diseñó un estudio con enfoque cuantitativo de tipo pre experimental. La intervención se evaluó mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (pretest) y una prueba final (post-test), administradas al mismo grupo de estudiantes, con el fin de determinar si la estrategia generó cambios significativos

en su desempeño. A partir de este diseño, se formularon las hipótesis del estudio. La hipótesis nula (H_0) plantea que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el pretest y el post-test, lo que implicaría que la estrategia no tuvo un efecto medible en el desarrollo de las habilidades evaluadas. Por el contrario, la hipótesis alternativa (H_1) sostiene que sí existen diferencias significativas entre ambas mediciones, lo cual indicaría que la estrategia CLIL mediada por TIC produjo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Para contrastar estas hipótesis se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas, dado que las mediciones se realizaron sobre una misma muestra en dos momentos distintos del proceso formativo.

Hipótesis nula (H_0):

No existe una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el pretest y el post-test, lo que indica que la estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* no tuvo un efecto medible sobre su desempeño.

Hipótesis alternativa (H_1):

Existe una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el pretest y el post-test, lo que sugiere que la estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* tuvo un efecto sobre su desempeño.

3.9 Elementos éticos y bioéticos

Se tuvo en cuenta la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece que en cualquier investigación donde el ser humano sea objeto de estudio, debe primar el respeto a su dignidad, la protección de sus derechos y su bienestar. En este sentido, se garantizó que la investigación se llevara a cabo bajo estándares éticos apropiados, protegiendo a los participantes y asegurando la validez y confiabilidad de los resultados.

Se salvaguardó la dignidad, el bienestar y la protección de los participantes, evaluando los posibles riesgos a los que podrían haber estado expuestos y aclarando que la investigación implicaba un riesgo mínimo, limitado únicamente a la aplicación de pruebas psicológicas. Además, se aseguró que el equipo investigador estuviera capacitado para manejar situaciones que pudieran requerir intervención en primeros auxilios psicológicos, en caso de que surgieran situaciones que

afectaran áreas sensibles de los participantes; posteriormente, estos fueron remitidos a orientación escolar.

De igual manera, se garantizaron los derechos de los participantes a través del uso del consentimiento y el asentimiento informado. Los participantes recibieron información clara y comprensible acerca de los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios del estudio. Se obtuvo su autorización voluntaria antes de comenzar cualquier trámite. En el caso de participantes que fueron menores de edad o personas con discapacidades, se requirió el asentimiento del participante y el consentimiento de sus tutores legales. Los participantes tuvieron el derecho de abandonar la investigación en cualquier momento sin enfrentar consecuencias negativas.

Capítulo 4. Resultados

4.1. Desempeño de habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

En función de este objetivo, se realizó primero un análisis preliminar de los resultados del pre test que se aplicó a los estudiantes para evaluar sus habilidades de *reading* y *writing* en inglés en el nivel básico. Los resultados mostraron que el promedio general fue de 13.06 aciertos por estudiante, teniendo en cuenta que la cantidad de preguntas por sub prueba es de 25, lo que sugiere que, en promedio, los estudiantes lograron alrededor del 52.24% de los puntos posibles, este hallazgo indicó que, en términos generales, los estudiantes presentaron un rendimiento regular, con dificultades considerables en sus habilidades de *reading* y *writing* en inglés.

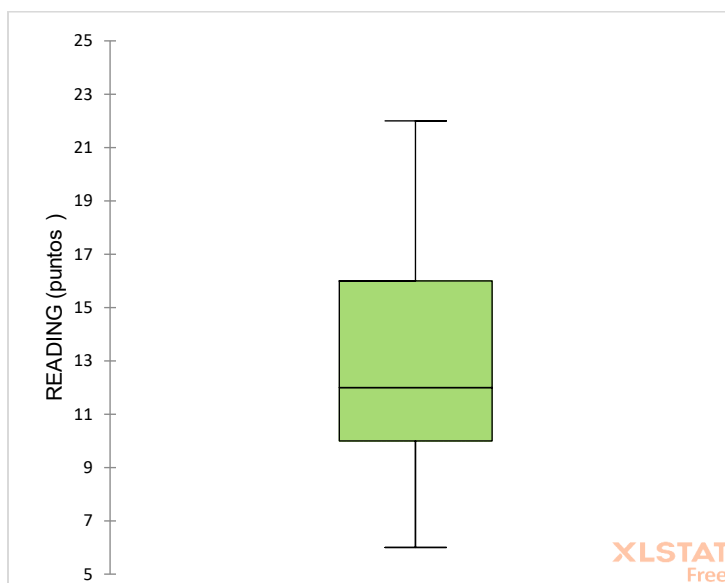
La desviación estándar de 4.45 puntos ofreció una perspectiva sobre la dispersión de los puntajes en torno al promedio; una desviación estándar elevada en comparación con el promedio podría señalar una considerable variabilidad en el desempeño de los estudiantes. En este caso, una desviación estándar aproximada de 4.45 puntos en un rango de 0 a 25 puntos para cada componente indicó que existió una notable variabilidad en los resultados logrados por los estudiantes.

Con los datos proporcionados, se llevó a cabo un análisis más detallado de las habilidades de *reading* y *writing* de los estudiantes para evaluar las medidas de tendencia central y dispersión

para cada componente. El promedio de respuestas correctas en la evaluación de *reading* fue de 13.3, lo cual se tradujo en un promedio de nota de 2.66 en la escala nacional, esto indicó que los estudiantes, en promedio, lograron responder correctamente aproximadamente el 53.38% de las preguntas de *reading*, la moda, que representó la puntuación más frecuente, fue de 10 respuestas correctas, con una nota correspondiente de 2, esto sugirió que aunque el promedio estaba alrededor de 13 correctas, una gran cantidad de estudiantes obtuvo 10 respuestas correctas, la mediana de 12 correctas, con una nota de 2.4, indicó que el 50% de los estudiantes obtuvo menos de 12 respuestas correctas, mientras que el otro 50% obtuvo más, la desviación estándar de 4.3 (0.860 en la escala de notas) mostró una variabilidad considerable en los puntajes, indicando que los estudiantes tenían niveles de habilidad muy variados en Reading (Figura 3).

Figura 3.

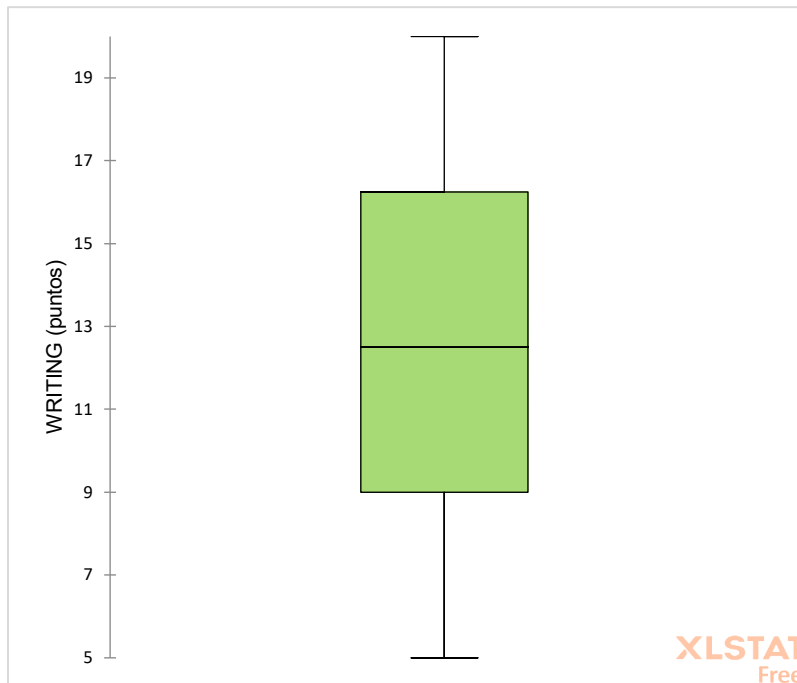
Diagrama de caja y bigote – puntajes reading



En relación al desempeño de *writing*, se encontró que el promedio de respuestas correctas en la evaluación fue de 12.78, resultando en un promedio de nota de 2.6 en la escala nacional, lo cual mostró que los estudiantes lograron responder correctamente aproximadamente el 51.13% de las preguntas de *writing*, la moda en *writing* presentó dos valores más frecuentes: 16 y 19 respuestas correctas, con notas correspondientes de 3.2 y 3.8, respectivamente, lo que sugirió que un número significativo de estudiantes logró puntajes considerablemente mejores en comparación con el promedio general, la mediana de 12.5 respuestas correctas, con una nota de 2.5, reflejó que el rendimiento en *writing* estaba ligeramente más equilibrado que en *reading*, la desviación

estándar de 4.647 (0.929 en la escala de notas) también indicó una variabilidad notable en los resultados de *writing*, similar a *reading*, lo cual sugirió que las habilidades de los estudiantes en *writing* estaban distribuidas de manera heterogénea.

Figura 4.
Diagrama de caja y bigote – puntajes writing



A continuación, se presenta en forma en la Tabla 3. los estadísticos de tendencia central y de dispersión de los puntajes de *reading* y *writing* tanto del número de respuestas correctas, como de la correspondiente transformación a la escala numérica manejada dentro de la institución educativa.

Tabla 3.
Estadísticos de tendencia central y dispersión pre test

Estadístico	Reading correctas	Reading escala numérica	Writing correctas	Writing escala numérica
Promedio	13.34	2.66	12.78	2.6
Moda	10	2	16.19	3.2 y 3.8
Mediana	12	2.4	12.5	2.5

Desviación Estándar	4.30	0.860	4.647	0.929
---------------------	------	-------	-------	-------

En general, los datos de las evaluaciones de *reading* y *writing* indicaron que los estudiantes estaban teniendo dificultades moderadas en ambas áreas, con promedios de desempeño alrededor del 50% de las respuestas correctas, sin embargo, la variabilidad en los resultados, reflejada en las desviaciones estándar relativamente altas, sugirió que había una amplia gama de habilidades entre los estudiantes, las modas y medianas indicaron que mientras muchos estudiantes estaban obteniendo puntajes bajos, mientras que algunos estaban logrando puntajes más altos, situación que se evidencia también en el promedio de cada habilidad, especialmente en *writing*.

Estos hallazgos destacaron la importancia de implementar intervenciones concretas para mejorar las competencias en inglés en ambas áreas, enfocándose especialmente en aquellos estudiantes que presentaban puntuaciones más bajas. Asimismo, la considerable variabilidad en los resultados indicó que las metodologías de enseñanza debían ser flexibles y ajustadas para atender las diferentes necesidades de los estudiantes.

Los análisis de frecuencias sobre el rendimiento en lectura (Figura 5) revelan que la mayor parte de los alumnos se encuentra en el nivel de bajo desempeño (Db), con 19 estudiantes (54.29%) clasificados en la categoría de insuficiente. Esto representa un porcentaje relevante de la población estudiantil evaluada, lo que indica que hay una cantidad significativa de estudiantes que enfrenta serias dificultades en las habilidades de lectura en inglés. En contraste, 9 estudiantes (25.71%) están en el nivel de desempeño básico (DB) con una evaluación de aceptable, lo que sugiere que, aunque no ocupan el nivel más bajo, todavía necesitan un apoyo significativo para lograr niveles superiores de habilidad en *reading*.

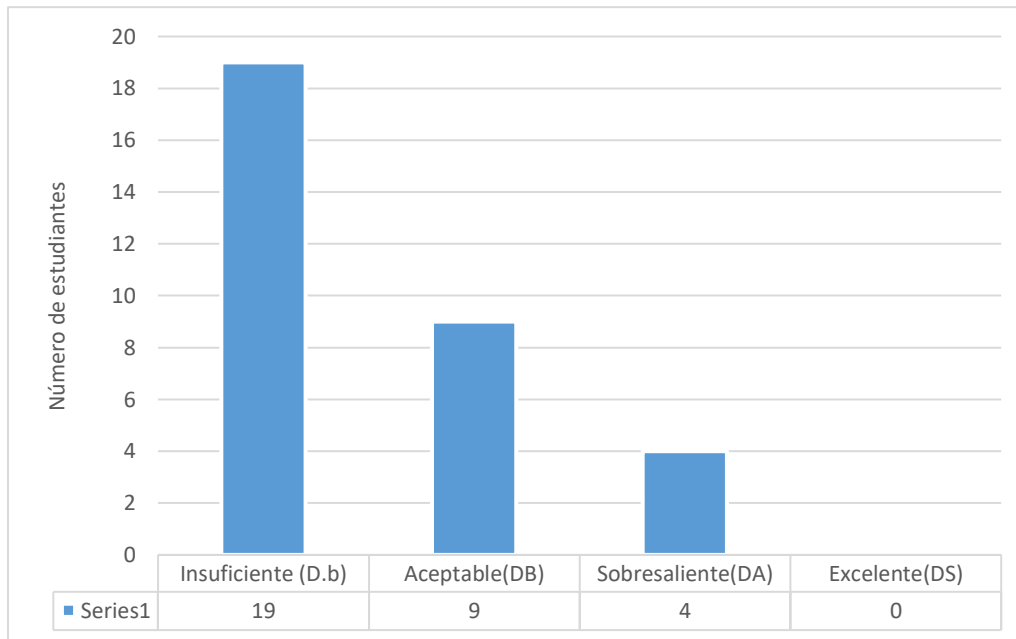
Respecto a los niveles más elevados, 4 estudiantes (11.43%) obtuvieron un desempeño sobresaliente (DA), posicionándose en la categoría de sobresaliente, y ninguno alcanzó el nivel de desempeño superior (DS) con una categoría de excelente. Esto demuestra que los estudiantes que destacan son una minoría y que todavía no hay ningún estudiante que haya llegado al nivel máximo de competencia en *reading*.

El análisis de frecuencias muestra claramente que la mayoría de los estudiantes se encuentran en niveles bajos y básicos de desempeño en *reading*, esto sugiere la necesidad urgente

de implementar estrategias pedagógicas dirigidas a mejorar las habilidades de lectura en inglés, tales como programas de lectura intensiva, tutorías personalizadas, y el uso de tecnologías educativas que faciliten la comprensión lectora.

Figura 5.

Distribución de frecuencias – desempeño en reading



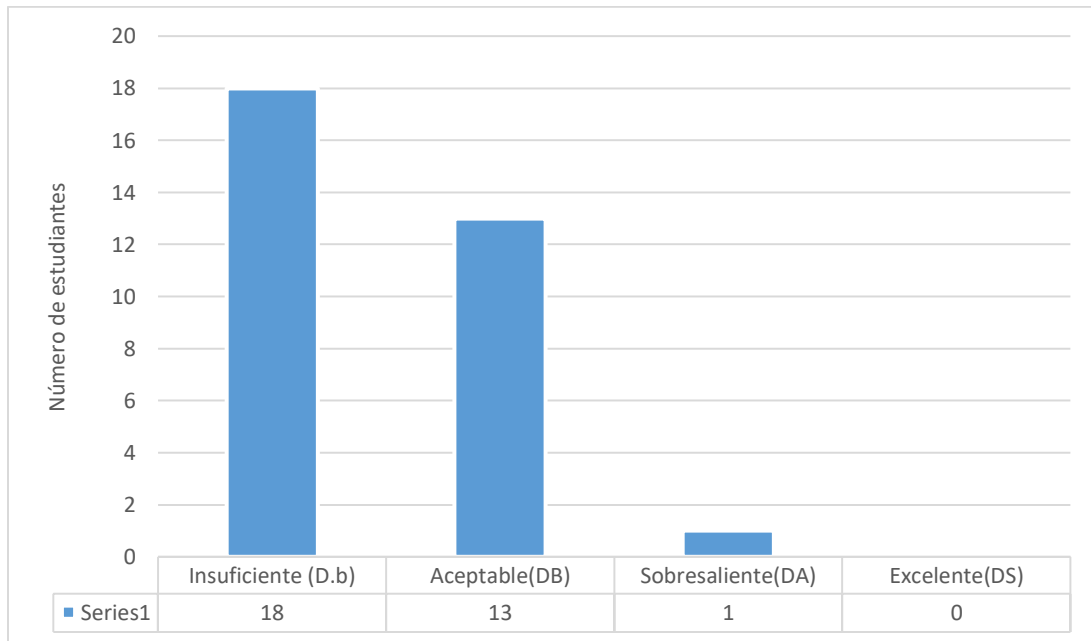
Con base en la información suministrada sobre los rendimientos en *writing*, se llevó a cabo un análisis de frecuencias empleando la tabla de conversión presentada. Las estadísticas de frecuencias sobre los resultados en *writing* muestran que la mayoría de los alumnos se sitúa en el nivel de desempeño bajo (Db), con 18 estudiantes (51.43%) clasificados como insuficientes. Este dato indica un porcentaje notable dentro de la población estudiada, lo que sugiere que existe una cantidad considerable de estudiantes que enfrenta serias dificultades en sus habilidades de redacción en inglés.

En contraste, 13 estudiantes (37.14%) están en el nivel de desempeño básico (DB) en una categoría aceptable, lo que significa que, aunque no están en el nivel más bajo, todavía necesitan un apoyo significativo para lograr niveles superiores de habilidad en *writing*. En lo que respecta a los niveles más altos, solo 1 estudiante (2.86%) obtuvo un desempeño destacado (DA), clasificándose en la categoría de sobresaliente, y ninguno de los alumnos alcanzó el nivel de desempeño superior (DS) con una categoría de excelente, lo que demuestra que los estudiantes que

están sobresaliendo son una minoría y que aún no hay ningún alumno que haya llegado al nivel más alto de competencia en escritura.

El análisis de frecuencias revela de manera evidente que la mayor parte de los estudiantes presenta niveles bajos y básicos de desempeño en *writing*, lo que indica la necesidad apremiante de poner en marcha estrategias educativas orientadas a potenciar las habilidades de escritura en inglés, como programas de escritura intensiva, tutorías individualizadas y el uso de tecnologías educativas que favorezcan la práctica de la escritura.

Figura 6.
Distribución de frecuencias – desempeño en writing



Implementar la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

4.2. Diseño una estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de reading y writing de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

El diseño de una estrategia basada en CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* en inglés en estudiantes del nivel básico requiere una fundamentación teórica sólida y una adecuada contextualización a las condiciones específicas del entorno educativo. En este sentido, fue necesario realizar una revisión de la literatura que permitiera identificar los principales enfoques, metodologías y herramientas utilizadas en experiencias previas, asegurando así la validez y pertinencia del modelo propuesto. Para la preparación de la estrategia, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura con el propósito de identificar y fundamentar teóricamente los elementos clave que sustentan el diseño de una estrategia de CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* en inglés en estudiantes del nivel básico, siguiendo un enfoque riguroso y estableciendo criterios de inclusión y exclusión que garantizaran la relevancia y calidad de las fuentes consultadas, dichos criterios fueron, que el tema central del estudio sea la implementación de la estrategia CLIL, adicionalmente, se tuvieron en cuenta aquellos estudios que no superaran los 10 años desde su publicación, priorizando también que la investigación se ocupara de muestras de niños y adolescentes, de la misma forma, se priorizaron estudios publicados en revistas indexadas y de alto impacto, así como documentos académicos y reportes de investigación que abordaran temáticas relacionadas con el enfoque CLIL, el uso de TIC en la educación y el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés.

Asimismo, el proceso de ajuste y adaptación de la estrategia consideró factores como la infraestructura tecnológica disponible, el nivel de competencia digital de los estudiantes y sus conocimientos previos en inglés, con el propósito de diseñar una propuesta efectiva y viable dentro del contexto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

El proceso de selección de los referentes teóricos se realizó en varias etapas, iniciando con la definición de palabras clave y términos de búsqueda como por ejemplo CLIL, enseñanza del inglés, habilidades de *reading* y *writing*, estos basados en la relación entre CLIL, TIC y las habilidades de *reading* y *writing*, utilizando bases de datos especializadas como Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. Posteriormente, se aplicaron filtros de inclusión que se mencionaron previamente, los cuales de preferencia debían pertenecer a estudios empíricos con

evidencia de impacto en el aprendizaje y revisiones teóricas con un sustento metodológico sólido, mientras que se excluyeron documentos que no presentaran suficiente rigurosidad metodológica o cuyos resultados no estuvieran directamente relacionados con el contexto educativo del estudio.

Tras la identificación y análisis de las fuentes seleccionadas, se realizó una categorización de los conceptos clave, permitiendo estructurar un marco teórico robusto. En este proceso, se identificaron algunos elementos de los entornos virtuales como contenido, interactividad, evaluación, accesibilidad, usabilidad, reusabilidad y multimedialidad, así como los principios fundamentales del enfoque CLIL, incluyendo el desarrollo del contenido disciplinar, la comunicación en lengua extranjera, la cognición y la cultura. En cuanto a las TIC, se consideraron aspectos como hardware y software, redes y conectividad, seguridad informática, comunicación digital y multimedia, además de incluir las estrategias didácticas y sus fases, así como los criterios de evaluación de las habilidades de *reading* y *writing*, asegurando una fundamentación teórica integral y pertinente para el diseño de la estrategia educativa.

Para adaptar la teoría y el enfoque CLIL al contexto particular de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, se consideraron varias condiciones del entorno. Primero, el acceso a internet en la institución presenta algunas dificultades para que los estudiantes puedan acceder individualmente a computadoras; sin embargo, una organización eficiente de las sesiones logró resolver este inconveniente a través del trabajo en equipo y la planificación sistemática de las actividades. Asimismo, se utilizó la circunstancia de que los alumnos poseen conocimientos fundamentales e incluso intermedios en el manejo de hardware y software, lo que simplificó la adopción de herramientas tecnológicas sin necesidad de un entrenamiento prolongado en su utilización.

Otro factor determinante fue el bajo nivel de conocimiento en inglés, tanto en *reading* como en *writing*, por lo que la estrategia integró un enfoque de andamiaje lingüístico progresivo, empleando recursos visuales, actividades interactivas y estrategias de enseñanza basadas en la repetición y la contextualización de vocabulario. Asimismo, dado que el grupo de estudiantes está conformado por 32 alumnos, fue necesario planificar detalladamente el desarrollo de cada sesión, asegurando la optimización del tiempo y la asignación adecuada de recursos. Se diseñaron actividades en parejas y grupos pequeños para fomentar la colaboración y maximizar la

participación, garantizando que todos los estudiantes tuvieran oportunidades efectivas de interacción y práctica del idioma en un ambiente estructurado y de apoyo.

Estrategia didáctica basada en CLIL.

La propuesta tuvo como finalidad desarrollar una estrategia de enseñanza basada en el enfoque CLIL, mediante la elaboración de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), con el propósito de potenciar las habilidades de lectura y escritura en inglés. Este método permite a los alumnos adquirir habilidades lingüísticas al mismo tiempo que estudian temas de otras disciplinas, promoviendo un aprendizaje más relevante y contextualizado.

La puesta en práctica de esta estrategia se enfocó en los alumnos del nivel básico de inglés de la Institución Educativa Simón Bolívar, situada en el municipio de Samaniego, Nariño. El OVA fue creado utilizando recursos interactivos y actividades enfocadas en las habilidades de lectura y escritura, de este modo, se pretendió no solo reforzar las habilidades de comunicación en inglés, sino también incentivar a los alumnos a involucrarse de manera activa y a que desarrollen autonomía en su proceso de aprendizaje del idioma inglés, impulsando el uso de recursos tecnológicos como instrumentos para su crecimiento académico.

Creación de objeto virtual de aprendizaje

El OVA presentado en este estudio fue creado teniendo en cuenta una estructura y unos parámetros que se describen a continuación:

Objetivo

Mejorar la comprensión lectora y la producción escrita de los estudiantes.

Contenidos

Los contenidos del OVA fueron creados teniendo en cuenta los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ofreciendo un entorno de aprendizaje autónomo y colaborativo que se adapte a las necesidades y contextos de los alumnos.

Se crearon cinco unidades para la habilidad de *reading* y cinco para *writing*. A continuación, se presenta una breve descripción de lo que consiste cada unidad, su respectivo

objetivo, el DBA y estándar de competencia seleccionados y utilizados para de llevar a cabo la creación de las diferentes actividades presentadas en el OVA.

Así mismo, cabe resaltar que la estrategia se planeó para ser desarrollada durante cinco semanas, con una intensidad horaria de seis horas por semana, en cada semana se trabajó sobre una unidad. Dichas unidades fueron creadas teniendo en cuenta planes de clase creados por los docentes investigadores y que unen actividades de la habilidad de *reading* y *writing*.

Unidades para la habilidad de la habilidad de *reading*

El diseño de las unidades para la habilidad de *Reading* se realizó con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, incorporando actividades interactivas, textos variados y estrategias que ayudan a desarrollar habilidades tales como la identificación de ideas principales, inferencias, comprensión de vocabulario en contexto, y análisis crítico de textos.

Las cinco unidades temáticas incluyen diferentes tipos de textos (narrativos, informativos, argumentativos), con actividades que promueven la lectura activa y comprensiva. De tal manera que las unidades se encuentran distribuidas como se presenta a continuación:

Unidad 1. *Knowing the continents*

En este módulo, se pretende descubrir y comprender los continentes del mundo a través de textos breves y sencillos. Mediante herramientas útiles como imágenes, títulos y palabras clave, se aprende a identificar los nombres y las características básicas de cada continente. A medida que se va leyendo, se tiene la oportunidad de compartir conocimientos con los compañeros de clase, demostrando así la comprensión de textos literarios e informativos escritos en un lenguaje comprensible.

Objetivo:

Identificar y comprender la información general sobre los continentes en inglés a través de textos cortos y sencillos, utilizando ayudas como imágenes, títulos y palabras clave.

DBA:

- Entiende el tema e información general de un texto breve y simple, utilizando recursos como imágenes, encabezados y palabras clave. Por ejemplo, luego de leer un texto breve, intercambia con sus compañeros pensamientos sobre el tema.

Estándar:

- Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo.

Actividades de aprendizaje:

En esta unidad los estudiantes practicaron mediante actividades como las siguientes: Emparejamiento de continentes con su respectiva ubicación, comprensión de lectura sobre información general de los diferentes continentes, y finalmente, completar formatos preestablecidos (flashcards) con información relacionada a datos específicos sobre los diferentes continentes.

Unidad 2: The most significant figures in history

En este interesante módulo, se explora información sobre la vida y los logros de algunas de las figuras más significativas de la historia a través de textos breves y descriptivos. Se logra identificar y comprender tanto la información general como los detalles clave sobre estos personajes importantes. Al usar palabras y frases familiares, se captan las ideas principales y los detalles específicos relacionados con sus vidas, actividades y contribuciones. A medida que se leen los textos biográficos, se puede extraer información detallada sobre sus lugares de nacimiento, eventos importantes y logros notables.

Objetivo:

Identificar y comprender la información general y los detalles significativos sobre figuras históricas destacadas en inglés a través de textos descriptivos cortos, utilizando palabras y frases familiares, el estudiante es capaz de entender la idea principal y detalles relacionados con la vida, actividades y logros de estas figuras.

DBA:

- Entiende la idea principal y algunos detalles relacionados con actividades, lugares y personas en un texto descriptivo corto. Para la comprensión del texto, se apoya en palabras y frases familiares. Por ejemplo, a partir de un texto biográfico, puede identificar información y detalles relacionados con lugar de nacimiento, lugares y actividades.

Estándar:

- Puedo extraer información general y específica de un texto corto y escrito en un lenguaje sencillo.

Actividades de aprendizaje:

En esta unidad se fomenta en gran manera la comprensión de lectura sobre algunos de los personajes más importantes a lo largo de la historia, tales como Nelson Mandela, Isaac Newton, Marie Curie y Sigmund Freud; del mismo modo, se practicó sobre la creación de un perfil donde se presente la biografía de los personajes, poniendo en práctica vocabulario y conociendo la estructura o lineamientos necesarios para la creación de dicho perfil.

Unidad 3: Save the environment

En este módulo, nos centramos en reconocer relaciones de causa y efecto en lecturas cortas sobre el medio ambiente. Se utiliza vocabulario relevante, conectores y conocimientos previos para comprender cómo ciertas acciones o eventos impactan el mundo natural. Al identificar estas relaciones, se las representa visualmente a través de gráficos. Al aplicar las habilidades de comprensión de causa y el efecto en enunciados simples, se contribuye a mejorar la capacidad para analizar textos académicos y conectar conceptos ambientales de manera clara y eficaz.

Objetivo:

Reconocer relaciones de causa y efecto en lecturas cortas sobre el medio ambiente, utilizando vocabulario relevante, conectores y conocimientos previos. El estudiante es capaz de identificar cómo ciertas acciones o eventos impactan el entorno natural y representar estas relaciones a través de un gráfico.

DBA:

- Reconoce relaciones de causa y efecto en lecturas cortas sobre temas académicos. Para esto, tiene en cuenta el vocabulario, los conectores y sus conocimientos previos. Por ejemplo, después de leer un texto corto, puede identificar las causas y efectos y representarlos a través de un gráfico.

Estándar:

- Comprendo relaciones de adición, contraste, orden temporal y espacial y causa-efecto entre enunciados sencillos.

Actividades de aprendizaje:

Las actividades de aprendizaje giraron en torno a la práctica del reconocimiento de textos que exponen causa y efecto. Los textos giraron en torno al aspecto ambiental. El propósito fundamental fue lograr que los estudiantes puedan reconocer las causas, las consecuencias y los conectores presentes en los textos utilizados mediante una lectura activa.

Unidad 4: Emerging technologies

Este módulo se basa en las tecnologías emergentes a través de textos orales y escritos, utilizando los conocimientos previos de los estudiantes, inferencias personales e interpretaciones, se explica y discute las ideas presentadas. Se desarrolla una comprensión crítica y reflexiva de cómo estas tecnologías afectan varios aspectos de la vida moderna. Al adoptar una postura reflexiva sobre la perspectiva del autor, se analiza y evalúa el impacto de estas tecnologías emergentes

Objetivo:

Explicar las ideas de textos orales o escritos sobre tecnologías emergentes utilizando conocimiento previo, inferencias e interpretaciones personales. El estudiante es capaz de comentar sobre el contenido de los textos, demostrando una comprensión crítica y reflexiva.

DBA:

- Explica las ideas de un texto oral o escrito acerca de temas de su interés o que le son familiares a partir de su conocimiento previo, inferencias e interpretaciones. Por ejemplo, al leer un texto, hace comentarios que dan cuenta de su comprensión personal del mismo.

Estándar:

- Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.

Actividades de aprendizaje:

Se propició el espacio para que los estudiantes practiquen la lectura sobre la temática de las tecnologías emergentes, en este caso, sobre inteligencia artificial. También, los estudiantes practicaron la expresión del acuerdo y el desacuerdo mediante un foro donde ellos expresan sus opiniones y reciben algunas apreciaciones de los demás compañeros.

Unidad 5: Global reports

Introducción General

En este módulo, el enfoque es reconocer la finalidad de los informes globales y otros textos orales y escritos de extensión media vinculados a asuntos de interés general y del ámbito académico. Se utiliza el conocimiento previo sobre las estructuras textuales para identificar la finalidad de cada informe y comunicar los descubrimientos a otros compañeros de clase. Al analizar diversos textos informativos provenientes de distintas fuentes, se fomenta la capacidad de reconocer distintos tipos de textos y sus metas particulares, lo que ayuda a los estudiantes a interpretar la información de manera clara y contextualizada.

Objetivo:

Identificar el propósito de reportes globales y otros textos orales y escritos de mediana longitud relacionados con temas de interés general y su entorno académico.

DBA:

- Identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud relacionados con temas de interés general y de su entorno académico y la comparte con otros. Para esto, utiliza su conocimiento acerca de la estructura de los textos. Por ejemplo, después de leer textos diferentes, identifica de qué tipo son y dice cuál es su propósito.

Estándar:

- Comprendo variedad de textos informativos provenientes de varias fuentes.

Actividades de aprendizaje:

En esta unidad los estudiantes tuvieron la oportunidad para practicar la lectura de diferentes textos y reconocer el tipo de texto que eran. Entre las opciones se tuvo: ensayos expositivos, reportes, biografías, artículos científicos, entre otros. Los textos utilizados enmarcaron el contexto regional, nacional e internacional. Se realizó una actividad de verificación de conocimientos para identificar el tipo de texto y el propósito de cada texto presentado.

Unidades para la habilidad de la habilidad de *writing*

La elaboración del OVA para la habilidad de *writing* se desarrolló teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, brindando una metodología interactiva y dinámica que fomente el desarrollo de la escritura a través de actividades contextualizadas y significativas.

El OVA está estructurado en cinco unidades temáticas, cada una de ellas centrada en aspectos clave del aprendizaje del idioma y diseñadas según el nivel y contexto donde se encuentran los estudiantes.

Unidad 1: This is me; this is you!

En esta unidad, los estudiantes aprenden a presentarse y describir a otras personas, fortaleciendo su capacidad para escribir sobre sí mismos y su entorno inmediato. El objetivo principal de esta unidad se concentra en que los estudiantes sean capaces de escribir de manera precisa y clara información personal básica en formatos preestablecidos, completando correctamente formularios que solicitan datos como nombre, edad, fecha de nacimiento, género, nacionalidad, dirección y teléfono, demostrando comprensión de la importancia de estos datos en documentos oficiales y situaciones cotidianas.

Objetivo

Escribir de manera precisa y clara información personal básica en formatos preestablecidos, completando correctamente formularios que solicitan datos como nombre, edad, fecha de nacimiento, género, nacionalidad, dirección y teléfono, demostrando comprensión de la importancia de estos datos en documentos oficiales y situaciones cotidianas.

DBA:

- Escribe información personal básica en formatos preestablecidos que solicitan datos como nombre, edad, fecha de nacimiento, género, nacionalidad, dirección, teléfono, etc. Por ejemplo, llena los datos de un carnet de identificación.

Estándar:

- Completa información personal básica en formatos y documentos sencillos.

Actividades de aprendizaje:

En esta unidad, los estudiantes pudieron practicar sobre cómo escribir una descripción personal, a reconocer el vocabulario y los elementos necesarios para escribir textos de pequeña y mediana longitud a la hora de hacer su propia descripción siguiendo formatos preestablecidos; así mismo, se promueve la práctica de los conocimientos adquiridos mediante un quiz sobre expresiones de presentación personal, y la redacción de información mediante la plataforma de Google forms, el reconocimiento de vocabulario sobre algunos adjetivos necesarios para describir personas, objetos y animales y la verificación de los mismos mediante la plataforma Quizizz. Finalmente, se propone la creación de un mapa conceptual donde se describa el lugar donde cada estudiante vive y de este modo, poder proceder a la creación del primer párrafo de descripción personal.

Unidad 2: The environment and my actions.

Los alumnos tienen la oportunidad de investigar el asunto del medio ambiente y redactar acerca de sus actividades diarias que afectan el cuidado de la Tierra. Se ofrece una colección de términos vinculados a sustantivos, adjetivos y verbos acerca del medio ambiente y las diversas problemáticas que lo ponen en peligro.

Al llevar a cabo las actividades de esta unidad, los estudiantes pueden detallar acciones vinculadas a iniciativas que ayudan a proteger el medio ambiente.

Objetivo: Describir acciones relacionadas con un tema de su entorno familiar o escolar utilizando oraciones sencillas y apoyándose en imágenes, demostrando su capacidad para comunicar de manera clara y coherente sus observaciones y experiencias cotidianas.

DBA:

- Describe acciones relacionadas con un tema de su entorno familiar o escolar. Para esto, usa oraciones sencillas y se apoya en imágenes.

Estándar:

- Escribo un texto corto relativo a mí, mi familia, mis amigos, mi entorno o sobre hechos que me son familiares.

Actividades de aprendizaje:

En esta unidad, las actividades desarrolladas giraron en torno a la temática del medio ambiente. Los estudiantes pudieron reconocer vocabulario como sustantivos, adjetivos y verbos sobre dicho tema; posteriormente, se verificó la comprensión del vocabulario revisado mediante un crucigrama; finalmente, los estudiantes debieron crear una infografía en la cual ellos diligencien un formato preestablecido sobre cuidados del medio ambiente y la prevención del calentamiento global.

Unidad 3: Daily life.

Esta unidad permite la práctica de la descripción de rutinas diarias, contribuyendo a que los estudiantes desarrollen la capacidad de narrar de manera coherente y clara hechos actuales, situaciones cotidianas o experiencias del diario vivir tanto personales como de personas del círculo familiar.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de narrar de manera coherente y clara hechos actuales, situaciones cotidianas o experiencias personales, tanto de forma oral como escrita, utilizando una secuencia lógica de acciones y recibiendo retroalimentación de compañeros y del profesor para mejorar la expresión.

DBA:

- Narra brevemente hechos actuales, situaciones cotidianas o sus experiencias propias, en forma oral o escrita. Para esto, tiene en cuenta la secuencia de las acciones, la claridad de las ideas y se asesora con sus compañeros y su profesor.

Estándar:

- Escribo narraciones sobre experiencias personales y hechos a su alrededor.

Actividades de aprendizaje:

Los estudiantes practican los tiempos verbales del presente y pasado simple en inglés, también algunas palabras comunes para expresar la secuencia de un texto. Posteriormente, los estudiantes pueden practicar los tiempos verbales revisados mediante la escritura de oraciones en la plataforma Padlet. Finalmente, los estudiantes realizaron la actividad de escribir un párrafo sobre una experiencia pasada, para ello, siguieron un formato preestablecido, denominado “*outline*”, el cual contribuye a crear un párrafo mejor estructurado y más coherente.

Unidad 4: Community.

En esta unidad, los estudiantes escriben sobre su comunidad, explorando las interacciones sociales y las relaciones que forman parte de su vida diaria. Del mismo modo, es un espacio que permite poner en práctica aspectos gramaticales tales como los signos de puntuación y conectores a la hora de escribir en el idioma inglés.

Objetivo: Desarrollar la habilidad de explicar de manera clara y coherente los motivos detrás de sus planes y acciones relacionados con su entorno personal, escolar y comunitario, utilizando una estructura apropiada, buena ortografía, correcta pronunciación y conectores adecuados para comunicar sus ideas de forma efectiva.

DBA:

- Explica el porqué de planes y acciones relacionadas con su entorno personal, escolar y comunitario. Estructura sus explicaciones de manera apropiada y tiene en cuenta la ortografía, la pronunciación y conectores para comunicar sus ideas.

Estándar:

- Organizo párrafos coherentes cortos, teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como ortografía y puntuación.

Actividades de aprendizaje:

Los estudiantes tienen la posibilidad de practicar cómo organizar párrafos cortos teniendo en cuenta elementos tales como los signos de puntuación. Ellos pueden revisar algunos de los signos de puntuación más comunes y también algunos conectores. Finalmente, los estudiantes realizaron una actividad en la cual debían organizar un texto que estaba dividido en tres párrafos y además, cada párrafo tenía algunas falencias en cuanto al uso de signos de puntuación y conectores, ellos debían identificar y corregir dichas falencias con el fin de reescribir el texto correctamente.

Unidad 5: It's time for emailing!

En la última unidad, los estudiantes aprenden a redactar correos electrónicos sencillos, claros y bien estructurados teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar. Para esto, utiliza el vocabulario y las estructuras de texto requeridas. Por ejemplo, al escribir un correo electrónico saluda, escribe su mensaje y se despide. Además, los estudiantes pueden verificar algunas características de tipos de correo electrónico que son comunes en su diario vivir.

OBJETIVO: Redactar mensajes escritos claros y bien estructurados, como cartas y correos electrónicos, utilizando el vocabulario y las estructuras adecuadas según el contexto, asegurando una correcta secuencia que incluya saludo, mensaje y despedida.

DBA:

- Produce mensajes escritos, tales como cartas y correos electrónicos, claros y bien estructurados teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar. Para esto, utiliza el vocabulario y las estructuras de texto requeridas. Por ejemplo, al escribir un correo electrónico saluda, escribe su mensaje y se despide.

Estándar:

- Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, mensajes, correos electrónicos, etc.)

Actividades de aprendizaje:

El propósito de esta unidad giró en torno a que los estudiantes pudieran conocer los diferentes elementos necesarios para la escritura de un correo informal. Para ello, los estudiantes pudieron verificar infografías donde se había consignado dicha información, se verificó que ellos

hayan tenido una buena comprensión de la información presentada mediante un quiz. Finalmente, se pidió a los estudiantes que escribieran un correo electrónico donde sugirieran e invitaran a un amigo a hacer una actividad.

Evaluación

El proceso de evaluación de las actividades desarrolladas en el Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), cuyo objetivo principal fue mejorar las habilidades de lectura y escritura en el idioma inglés, se llevó a cabo mediante la aplicación de rúbricas analíticas específicas para cada tarea asignada. Estas rúbricas permitieron valorar de manera detallada y objetiva distintos aspectos del desempeño de los estudiantes, como la precisión de la información, la organización, la creatividad, y el uso correcto de elementos gramaticales. En total, se evaluaron diez actividades: cinco centradas en el fortalecimiento de la habilidad de lectura y cinco en la mejora de la escritura, lo que facilitó un seguimiento riguroso del progreso individual y colectivo a lo largo del proceso de aprendizaje y, a la vez, poder brindar una retroalimentación asertiva según las dificultades observadas en los estudiantes.

Para ingresar al OVA, diríjase al siguiente link: <https://iesimonbolivar-ingles.netlify.app/>

Es importante resaltar que, con estas cinco unidades descritas anteriormente, se esperó que los estudiantes mejoraran su capacidad para expresarse por escrito en inglés, desarrollando habilidades que les son útiles tanto en su contexto académico como en su vida diaria.

La implementación del OVA en las competencias de lectura y escritura constituye una estrategia educativa efectiva para potenciar la comprensión lectora y escrita en los alumnos. De acuerdo con Arango et al. (2017), los recursos virtuales de aprendizaje proporcionan una metodología que promueve un aprendizaje autónomo y activo, lo que posibilita que los estudiantes progresen a su propio ritmo, ajustándose a sus necesidades particulares.

El OVA facilita una educación más adaptada y versátil. Según Cabero (2015), estas herramientas digitales permiten una mejor adaptación a los estilos de aprendizaje y niveles de habilidad, lo que aumenta la motivación y el compromiso de los alumnos con su proceso educativo. Esto respalda la afirmación de que los OVA fomentan una experiencia educativa enriquecedora al ofrecer herramientas tecnológicas innovadoras que mejoran el desarrollo de la competencia lectora de forma más eficaz (Ramírez, 2019).

Mediante textos contextualizados y actividades orientadas a fomentar la reflexión crítica, los estudiantes adquieren habilidades lectoras fundamentales como la detección de ideas centrales, la comprensión de significados subyacentes y el análisis exhaustivo de varios tipos de textos. Según Salinas (2016), la utilización de tecnologías educativas, como los OVA, refuerza el proceso cognitivo al permitir una interacción más profunda y significativa con el contenido.

Además, la combinación de actividades interactivas y recursos multimedia fomenta la motivación y la participación activa, lo cual es fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora (Mendoza y Colmenares, 2018).

En conclusión, la implementación de un OVA para la habilidad de *reading*, fundamentada en estudios como los mencionados, no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también proporciona un medio eficaz y significativo para el desarrollo de la comprensión lectora.

4.3. Implementación la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de reading y writing de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego

El análisis de las oportunidades y amenazas en la implementación de la estrategia didáctica basada en CLIL y apoyada en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) se realizó a partir de la observación directa del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos hallazgos fueron registrados en planillas de seguimiento. Este instrumento permitió documentar las experiencias de los estudiantes, las dinámicas en el uso de la plataforma digital, las interacciones dentro del aula y los retos que surgieron durante el desarrollo de la estrategia, proporcionando así una base empírica para evaluar su impacto y las condiciones que favorecieron o dificultaron su aplicación. A partir de esta información, fue posible identificar aspectos positivos que potenciaron el aprendizaje del inglés en un contexto significativo y motivador, así como factores que representaron desafíos en la implementación, influyendo en la efectividad de la estrategia y en la experiencia de los estudiantes.

La estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL y apoyada en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) presentó diversas fortalezas que favorecieron el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en inglés en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, Nariño. Su carácter innovador permitió la

integración del aprendizaje del idioma con el abordaje de contenidos de diversas áreas del conocimiento, lo que propició una enseñanza contextualizada y significativa. Este enfoque facilitó que los estudiantes adquirieran competencias lingüísticas mientras desarrollaban habilidades cognitivas superiores relacionadas con el análisis crítico y la interpretación de textos en inglés, lo que contribuyó a un aprendizaje más sólido y transferible a diferentes contextos académicos y profesionales.

La utilización de herramientas tecnológicas como el OVA se convirtió en un componente esencial de la estrategia, al favorecer la autogestión en el aprendizaje y facilitar la adaptación de los procesos educativos según las necesidades específicas de cada estudiante. La adaptabilidad del recurso digital permitió que los estudiantes accedieran a los contenidos en cualquier instante y desde distintos dispositivos, promoviendo la continuidad del aprendizaje fuera del aula y fomentando la autoevaluación y el trabajo en equipo a través de actividades interactivas. Asimismo, el diseño del OVA incluyó materiales didácticos multimedia, como textos diversos, imágenes, gráficos y actividades dinámicas que potenciaron la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso educativo, garantizando de esta manera una mejor retención del conocimiento y una participación activa en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

La configuración de la estrategia se fundamentó en una planificación meticulosa que abarca cinco unidades temáticas, cada una elaborada con metas precisas y ajustada a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) así como a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación Nacional. Esta conformidad con los lineamientos curriculares nacionales aseguró la consistencia de los contenidos con las demandas del sistema educativo, ofreciendo un marco metodológico organizado y pertinente para la enseñanza del inglés en el nivel básico. La incorporación de actividades elaboradas específicamente para fomentar habilidades de comprensión lectora y producción escrita facilitó un avance gradual en el aprendizaje del idioma, garantizando que los alumnos aumentaran su habilidad para identificar ideas clave, inferir significados, organizar información en textos escritos y crear una expresión escrita clara y bien estructurada.

Otro elemento clave que se destacó entre las fortalezas de la estrategia fue la posibilidad de la misma para crear un ambiente de aprendizaje interesante y relevante para los estudiantes. La elección de temas relevantes, como el entorno, las nuevas tecnologías, la historia y la comunidad,

impulsó la vinculación de los conocimientos con la realidad y los intereses de los alumnos, favoreciendo una experiencia de aprendizaje significativa y pertinente para su contexto sociocultural. De igual manera, la estrategia fomentó el desarrollo de competencias generales, como el pensamiento crítico, la reflexión y la argumentación, lo cual permitió a los estudiantes no solo perfeccionar sus habilidades en inglés, sino también reforzar su capacidad de análisis y su independencia en la toma de decisiones académicas.

En concordancia con lo anterior, se puede sostener que la estrategia educativa fundamentada en CLIL y apoyada en un OVA constituyó una propuesta pedagógica novedosa, versátil y en sintonía con los estándares de enseñanza, que promovió el aprendizaje autónomo y significativo del inglés gracias al uso de herramientas tecnológicas interactivas. Su diseño organizado, su enfoque contextual y su habilidad para motivar a los alumnos a través de actividades dinámicas y relevantes la hicieron un recurso sumamente efectivo para el fomento de la comprensión lectora y la escritura en inglés, proporcionando a los estudiantes herramientas fundamentales para su éxito académico y futuro profesional.

La aplicación de la estrategia pedagógica enfocada en el enfoque CLIL y respaldada por un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) mostró ciertas debilidades que influyeron en su progreso y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, Nariño. Desde el comienzo de la implementación, se observó un bajo desempeño en el dominio del idioma inglés, lo que constituyó un desafío considerable en la comprensión de los textos y en la producción escrita, donde varios estudiantes mostraron problemas para identificar ideas principales, inferir significados y formar oraciones de manera estructurada, lo que restringió la efectividad de la estrategia en sus primeras etapas y fue necesario un apoyo adicional para reforzar estas habilidades. En esta misma línea, otro elemento que afectó la implementación fue la dificultad que algunos alumnos tuvieron en el uso de herramientas tecnológicas; aunque contaban con acceso a internet y dispositivos de cómputo, no todos los participantes tenían la familiaridad necesaria con plataformas digitales interactivas, lo que provocó retrasos en la ejecución de las actividades y en la navegación dentro del OVA. Este reto evidenció la necesidad de llevar a cabo sesiones previas de alfabetización digital para asegurar que todos los estudiantes pudieran aprovechar plenamente los recursos tecnológicos disponibles.

Asimismo, los hallazgos en otros estudios también han reportado dificultades similares en la aplicación de estrategias basadas en CLIL. Investigaciones previas han señalado que los estudiantes con niveles básicos de inglés pueden experimentar una sensación de frustración cuando se enfrentan a materiales en un idioma que aún no dominan completamente, lo que puede afectar su motivación y confianza en el aprendizaje (Coyle et al., 2010). De manera similar, investigaciones como las de Dalton-Puffer (2011) han señalado que el éxito del CLIL depende de la formación del profesorado y del ajuste de los recursos, ya que un diseño inapropiado puede obstaculizar la comprensión y llevar a los estudiantes a depender demasiado de técnicas de traducción en lugar de fomentar una inmersión genuina en el idioma. Asimismo, estudios como los de Pérez-Cañado (2012) han evidenciado que la aplicación de CLIL en entornos con alumnos de escaso dominio del inglés puede provocar una disparidad en el aprendizaje entre quienes cuentan con conocimientos previos y los que enfrentan problemas para mantener el paso en las actividades. Este fenómeno se detectó en la Institución Educativa Simón Bolívar, donde ciertos estudiantes progresaron más velozmente, mientras que otros requirieron más tiempo y ayuda adicional para finalizar las actividades planteadas en el OVA.

En este sentido, aunque la estrategia de enseñanza basada en CLIL y la utilización del OVA constituyeron una herramienta novedosa y valiosa para el aprendizaje del inglés, su aplicación se enfrentó a desafíos significativos como el bajo rendimiento inicial en el idioma, las dificultades que algunos estudiantes tuvieron con la tecnología y el tamaño del grupo, lo que limitó la atención más personalizada. Las dificultades, ampliamente registradas en la literatura sobre CLIL, evidencian la necesidad de adaptaciones metodológicas y estrategias adicionales que puedan mejorar su eficacia y asegurar una experiencia de aprendizaje más justa y accesible para todos los alumnos.

La implementación de la estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL y apoyada en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, Nariño, presentó tanto oportunidades como amenazas que influyeron en su desarrollo y en los resultados obtenidos.

Dentro de las oportunidades más significativas se encontró el acceso a herramientas tecnológicas y conectividad a internet, lo que permitió que la estrategia pudiera desarrollarse sin las limitaciones logísticas que suelen presentarse en otros contextos educativos con menor acceso

a infraestructura digital. El OVA se consolidó como un recurso versátil que facilitó la autonomía en el aprendizaje, brindando a los estudiantes la posibilidad de avanzar a su propio ritmo, revisar contenidos de manera flexible y reforzar las actividades de comprensión lectora y producción escrita en un entorno interactivo; además, el enfoque basado en CLIL representó una oportunidad para diversificar las metodologías tradicionales de enseñanza del inglés, proporcionando un contexto de aprendizaje más dinámico y significativo, en el que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos lingüísticos, sino que también fortalecieron habilidades cognitivas como el análisis crítico, la inferencia de significados y la interpretación de textos en un segundo idioma.

Otra oportunidad clave radicó en la pertinencia de los contenidos abordados, ya que la inclusión de temáticas como el medio ambiente, la historia, la comunidad y las tecnologías emergentes permitió conectar el aprendizaje del idioma con aspectos relevantes de la vida cotidiana y el contexto sociocultural de los estudiantes, favoreciendo así una mayor motivación y compromiso, dado que los temas seleccionados generaron interés y facilitaron la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones reales. De manera complementaria, la estrategia fomentó el trabajo colaborativo, promoviendo el desarrollo de habilidades interpersonales a través de actividades grupales y debates en inglés, lo que fortaleció la interacción entre los estudiantes y mejoró su confianza en el uso del idioma.

No obstante, la implementación también estuvo acompañada de amenazas que afectaron su efectividad y generaron desafíos en su desarrollo, siendo una de las principales la brecha en el nivel de dominio del idioma entre los estudiantes, lo que generó desigualdades en el ritmo de aprendizaje. Mientras algunos participantes lograron adaptarse rápidamente a la estrategia, otros experimentaron dificultades significativas para comprender los textos y expresarse por escrito en inglés, creando así un desfase en la ejecución de las actividades y requiriendo estrategias diferenciadas de apoyo. Este fenómeno, ampliamente documentado en investigaciones sobre CLIL, representa un reto recurrente en su aplicación en contextos donde los estudiantes no cuentan con una base sólida en el idioma.

Otra amenaza que se evidenció estuvo relacionada con la resistencia al cambio metodológico, pues algunos estudiantes, acostumbrados a enfoques tradicionales de enseñanza del inglés centrados en la memorización y la traducción, manifestaron dificultades para adaptarse a un modelo que requería un aprendizaje más autónomo y basado en la comprensión de textos en inglés

sin recurrir constantemente al español. Esta situación afectó su motivación inicial y requirió un proceso de adaptación para fomentar la confianza en la estrategia propuesta.

El tamaño del grupo también representó una amenaza para la efectividad de la estrategia, ya que, como se ha señalado en estudios previos, las metodologías basadas en CLIL funcionan de manera más eficiente en grupos reducidos, donde es posible brindar una atención más personalizada y realizar un seguimiento cercano del desempeño de los estudiantes. Sin embargo, en la Institución Educativa Simón Bolívar el número de estudiantes superó la recomendación de 30 por aula, lo que dificultó la retroalimentación individual y la identificación temprana de dificultades específicas en cada estudiante, afectando así la capacidad de los docentes para proporcionar un acompañamiento diferenciado y oportuno a quienes requerían mayor apoyo.

Adicionalmente, aunque los estudiantes contaban con acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, se identificó una amenaza en la dependencia de estos recursos, ya que posibles fallas técnicas, dificultades en la conectividad o problemas con la plataforma del OVA podrían haber interferido con el desarrollo continuo de la estrategia. Si bien no se presentaron interrupciones críticas durante la implementación, la posibilidad de que estos factores afecten futuras aplicaciones sigue siendo un riesgo a considerar en la sostenibilidad de la estrategia.

Desde la primera semana, se observó una actitud positiva por parte de los estudiantes frente al uso del OVA en el aula. A pesar de tratarse de su primer acercamiento con esta herramienta, los estudiantes demostraron interés y motivación, participando activamente en el desarrollo de las actividades propuestas. Las sesiones se caracterizaron por un ambiente participativo en el que las dudas fueron resueltas oportunamente por la docente. Aunque se presentaron ciertos inconvenientes técnicos relacionados con el funcionamiento de los equipos y la conectividad a internet, las clases se desarrollaron satisfactoriamente, permitiendo que los estudiantes se familiarizaran con nuevo vocabulario y estructuras del idioma inglés de manera contextualizada.

Durante la segunda semana, se evidenció una mejora significativa en la dinámica de la clase. La asistencia fue óptima y se logró un acompañamiento más personalizado, lo cual favoreció el proceso de aprendizaje. El diseño del OVA permitió que los estudiantes pudieran navegar con mayor autonomía y resolver las actividades de forma efectiva. A partir de los productos entregados por los estudiantes, se concluyó que hubo comprensión de los contenidos y apropiación de las temáticas trabajadas. No obstante, se identificó como área de mejora la necesidad de ampliar las

actividades de verificación de vocabulario, dado el entusiasmo mostrado por los estudiantes en este tipo de ejercicios.

En la tercera semana, a pesar de algunos contratiempos técnicos, los estudiantes mantuvieron una actitud proactiva y participaron de manera activa en todas las actividades. Se logró cumplir con los objetivos de la clase, y se destacó nuevamente la importancia del acompañamiento individualizado por parte de la docente. Los productos finales evidenciaron una comprensión adecuada de los contenidos, y se observó una evolución favorable en las competencias escritas y lectoras.

La cuarta semana consolidó muchos de los avances alcanzados previamente. El hecho de que los estudiantes ya estuvieran familiarizados con el uso del OVA facilitó el desarrollo eficiente de las actividades. Se logró una práctica significativa de la habilidad de *writing*, en un entorno colaborativo y motivador. Sin embargo, se evidenciaron algunas dificultades puntuales en el uso del pasado simple en inglés, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer la práctica de los tiempos verbales mediante ejercicios adicionales y adaptados al nivel del grupo.

Finalmente, en la quinta semana, la clase se llevó a cabo de manera organizada y con una participación activa por parte de los estudiantes. Se destacó el avance en la comprensión lectora, así como la capacidad de los estudiantes para analizar textos, extraer vocabulario y aplicarlo en sus escritos. A pesar de la intermitencia en la conexión a internet, los estudiantes demostraron un alto grado de autonomía, navegando con eficacia por las distintas secciones del OVA. Los resultados obtenidos permitieron concluir que hubo un aprendizaje significativo en las habilidades trabajadas, aunque se recomienda ajustar el nivel de dificultad de las lecturas a fin de optimizar el tiempo disponible para su análisis y comprensión. Asimismo, se sugiere implementar estrategias alternativas para enfrentar eventuales fallas técnicas que puedan afectar el desarrollo normal de las clases.

En síntesis, la implementación de la estrategia CLIL mediada por TIC resultó ser una intervención pedagógica pertinente y efectiva para el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* en inglés. El uso del OVA como herramienta central permitió promover el aprendizaje autónomo, la motivación y la participación activa de los estudiantes, elementos clave para la consolidación de un aprendizaje significativo en contextos educativos de nivel básico.

4.4. Eficacia de la estrategia CLIL con TIC para el desarrollo de las habilidades de inglés de *reading* y *writing* de los estudiantes del nivel básico en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

En el análisis inicial de los resultados del pretest y el post-test se observaron diferencias significativas en el desempeño promedio de los estudiantes en las habilidades de lectura y escritura en inglés. En el pretest, los estudiantes obtuvieron un promedio de 13.06 aciertos a nivel individual, lo que corresponde al 52.24% del puntaje máximo por cada habilidad; este desempeño inicial evidenció dificultades importantes en el manejo de las habilidades evaluadas, lo que subrayó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas para mejorar las competencias en estas áreas.

En el post-test se observó un incremento en el promedio de aciertos, alcanzando 20.39 puntos, equivalentes al 81.56% de los puntos posibles por cada habilidad, lo que representa una mejora de 7.33 puntos promedio. Estos resultados sugieren que las estrategias aplicadas entre ambas evaluaciones tuvieron un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes, permitiéndoles avanzar hacia una mayor comprensión y producción en inglés; sin embargo, el porcentaje alcanzado en el post-test revela que hubo un progreso significativo.

La comparación entre el pretest y el post-test destaca diferencias iniciales que son relevantes para la interpretación de los resultados, ya que el desempeño inicial limitado podría estar relacionado con factores como el nivel heterogéneo de competencias en inglés entre los estudiantes, la falta de exposición previa a materiales didácticos en este idioma y un tiempo insuficiente de práctica intensiva, elementos que pudieron haber influido en las brechas observadas al inicio del estudio. Por otra parte, el progreso logrado en el post-test sugiere que las intervenciones diseñadas e implementadas durante el período de estudio lograron atender parcialmente las necesidades identificadas, aunque se requiere un análisis más detallado para identificar áreas específicas que aún presentan dificultades.

La desviación estándar constituye un indicador clave para evaluar la dispersión de los puntajes obtenidos por los estudiantes y permite comprender la variabilidad en su desempeño. En el pretest, se observó una desviación estándar de 4.45 puntos, lo que proporcionó una visión sobre la amplitud de la dispersión de los puntajes alrededor del promedio. Esta desviación estándar relativamente alta, considerando que el puntaje máximo por componente era de 25 puntos, sugiere

una variabilidad significativa en el rendimiento inicial de los estudiantes, lo que indica que existieron diferencias considerables entre los niveles de habilidad de los participantes al inicio de la evaluación.

En el post-test, la desviación estándar disminuyó a 2.7 puntos, lo cual representa una reducción notable en la variabilidad de los resultados. Este cambio implica que, tras la intervención, el desempeño de los estudiantes tendió a ser más homogéneo, lo que podría interpretarse como una convergencia hacia niveles más consistentes de desempeño en las habilidades evaluadas. La menor dispersión sugiere que las estrategias implementadas no solo tuvieron un impacto positivo en el promedio general, sino que también contribuyeron a reducir las brechas entre los estudiantes con diferentes niveles de competencia inicial.

La comparación entre las desviaciones estándar del pretest y el post-test permite identificar una mejora no solo en el promedio de aciertos, sino también en la equidad del desempeño, ya que los estudiantes parecen haber reducido las diferencias significativas en sus habilidades tras la intervención.

En el post-test, los resultados reflejaron una mejora significativa en las habilidades de *reading* y *writing* en comparación con el pretest, ya que para *reading*, el promedio de respuestas correctas aumentó a 19.97, equivalente a una nota promedio de 3.99 en la escala nacional, lo que representa un progreso sustancial respecto al promedio de 13.3 respuestas correctas (nota de 2.66) en el pretest. La moda y la mediana, ambas de 20 respuestas correctas (nota de 4), indican que una mayor proporción de estudiantes alcanzó o superó este puntaje, mientras que en el pretest, la moda era de 10 respuestas correctas (nota de 2) y la mediana de 12 (nota de 2.4). Además, la desviación estándar se redujo de 4.3 (0.860 en la escala de notas) en el pretest a 2.76 (0.55 en la escala de notas) en el post-test, lo que sugiere una menor dispersión y mayor homogeneidad en los resultados.

Tabla 4.
Comparativa de pre test – post test para habilidad de reading

Medida	Promedio aciertos reading	Promedio puntaje convertido reading	porcentaje de acierto reading
Pre test	13,34	2,66	53,37%
Post test	19,9	3,99	79,6%

En *writing*, el promedio incrementó a 21 respuestas correctas, con una nota promedio de 4.2, superando significativamente los 12.78 puntos (nota de 2.6) observados en el pretest. Tanto la moda como la mediana se situaron en 22 respuestas correctas (nota de 4.4), mientras que en el pretest, la moda presentó dos valores frecuentes, 16 y 19 respuestas correctas (notas de 3.2 y 3.8), y la mediana fue de 12.5 (nota de 2.5). La desviación estándar disminuyó de 4.647 (0.929 en la escala de notas) en el pretest a 2.45 (0.49 en la escala de notas) en el post-test, lo que evidencia una reducción en la variabilidad de los resultados, reflejando un desempeño más uniforme entre los estudiantes, donde la comparación con el pretest, el post-test mostró un aumento significativo en los promedios de aciertos y una reducción en la dispersión de los puntajes para ambas habilidades, ya que en *reading*, el promedio subió 6.67 puntos (13.34% más del puntaje total posible) y la desviación estándar se redujo en 1.54 puntos, mientras que en *writing*, el promedio incrementó 8.22 puntos (16.44% más del puntaje total posible) y la desviación estándar disminuyó en 2.2 puntos.

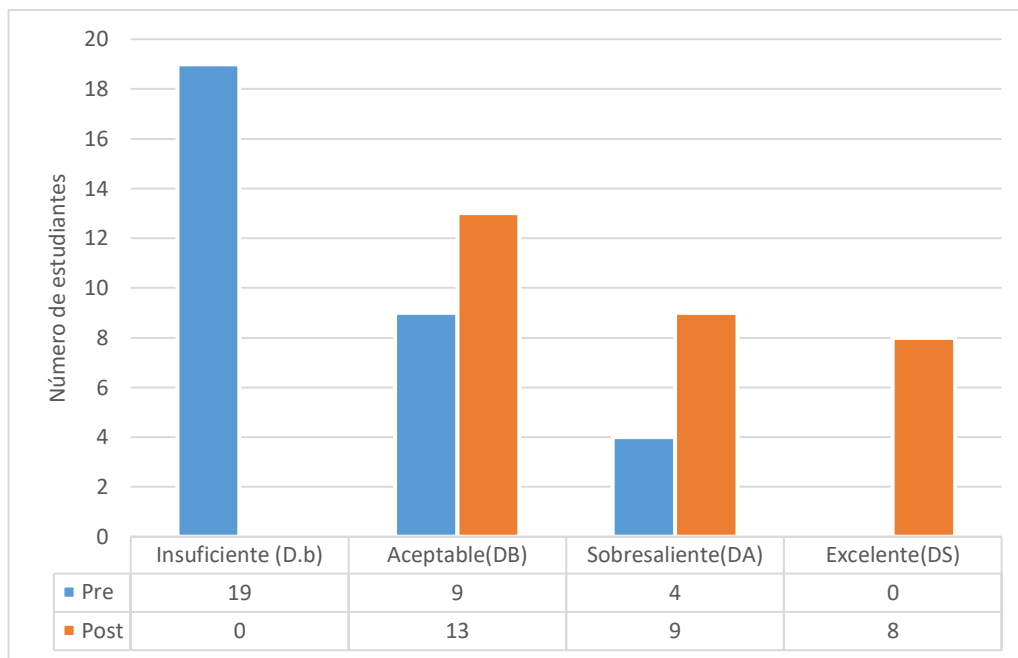
Tabla 5.
Comparativa de pre test – post test para habilidad de writing

Medición	Promedio aciertos writing	Promedio puntaje convertido writing	porcentaje de acierto writing
Pre test	12,78	2,55	51,12%
Post test	21	4,2	84%

El análisis de frecuencias para la habilidad de *reading* muestra una transformación considerable en el desempeño de los estudiantes tras la implementación de estrategias pedagógicas basadas en CLIL y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estos resultados no solo evidencian un avance en términos cuantitativos, sino que también invitan a reflexionar sobre las implicaciones cualitativas de la intervención. En este sentido, en el pretest, un llamativo 59.38% de los estudiantes se encontraban en la categoría Insuficiente (D.b), lo que reflejaba serias dificultades en la comprensión lectora en inglés, este dato es consistente con un contexto en el que las metodologías tradicionales podrían haber limitado la exposición significativa al idioma, ofreciendo actividades poco contextualizadas o carentes de integración interdisciplinaria, además, el hecho de que ningún estudiante alcanzara el nivel Excelente (DS) en esta fase inicial refuerza la idea de que las habilidades de lectura estaban subdesarrolladas en la mayoría de los participantes.

Tras la intervención, los resultados del post-test revelan una transformación (Figura 7), la eliminación de la categoría Insuficiente (D.b) y la aparición de estudiantes en la categoría Excelente (DS) (26.67%) no solo sugieren una mejora general, sino también un desplazamiento significativo hacia los niveles superiores de desempeño, esta redistribución puede ser atribuida al enfoque CLIL, que permite a los estudiantes aprender inglés mientras trabajan contenidos de otras disciplinas, promoviendo una comprensión más rica y significativa del idioma, además, el uso de TIC pudo haber fomentado un aprendizaje más interactivo y atractivo, proporcionando herramientas digitales que facilitaron tanto la autonomía como el acceso a recursos auténticos en inglés.

El aumento en la categoría Aceptable (DB), que pasó de 28.13% en el pretest a 43.33% en el post-test, sugiere que los estudiantes en niveles más bajos lograron avanzar hacia un dominio básico pero funcional de la habilidad lectora, asimismo, el crecimiento en las categorías superiores, especialmente en Sobresaliente (DA) y Excelente (DS), puede ser interpretado como el resultado de prácticas pedagógicas que integraron elementos clave del enfoque CLIL, como la enseñanza de vocabulario académico, actividades basadas en la resolución de problemas y tareas contextualizadas. En términos pedagógicos, estos resultados reflejan que el uso de TIC dentro del marco de CLIL no solo facilitó el aprendizaje del idioma, sino que también promovió el desarrollo de competencias cognitivas superiores, tales como el análisis, la síntesis y la aplicación de conocimientos, las herramientas tecnológicas pudieron haber actuado como mediadores, aumentando la motivación y permitiendo a los estudiantes interactuar con contenidos desafiantes de manera personalizada y a su propio ritmo.

Figura 7.*Análisis de frecuencias pretest – post-test reading*

En cuanto al análisis de frecuencias para la habilidad de *writing* también evidencia cambios significativos en el desempeño de los estudiantes como resultado de la intervención basada en CLIL y el uso de TIC, los datos muestran una redistribución notable de los niveles de desempeño, reflejando mejoras tanto en las categorías intermedias como en las más altas. En el pretest, la categoría Insuficiente (D.b) fue predominante, con 18 estudiantes, lo que representó el 56.25% del total, este resultado indica que más de la mitad de los participantes tuvo dificultades importantes para desarrollar habilidades básicas de escritura en inglés, mientras que la categoría Aceptable (DB) incluyó a 13 estudiantes (40.63%), sugiriendo que una parte significativa de los estudiantes alcanzó un nivel funcional, aunque limitado, en sus habilidades escritas. Por otro lado, solo un estudiante (3.13%) logró ubicarse en la categoría Sobresaliente (DA), además, ninguno alcanzó la categoría Excelente (DS), lo que refleja una baja presencia de habilidades avanzadas de escritura en esta etapa inicial.

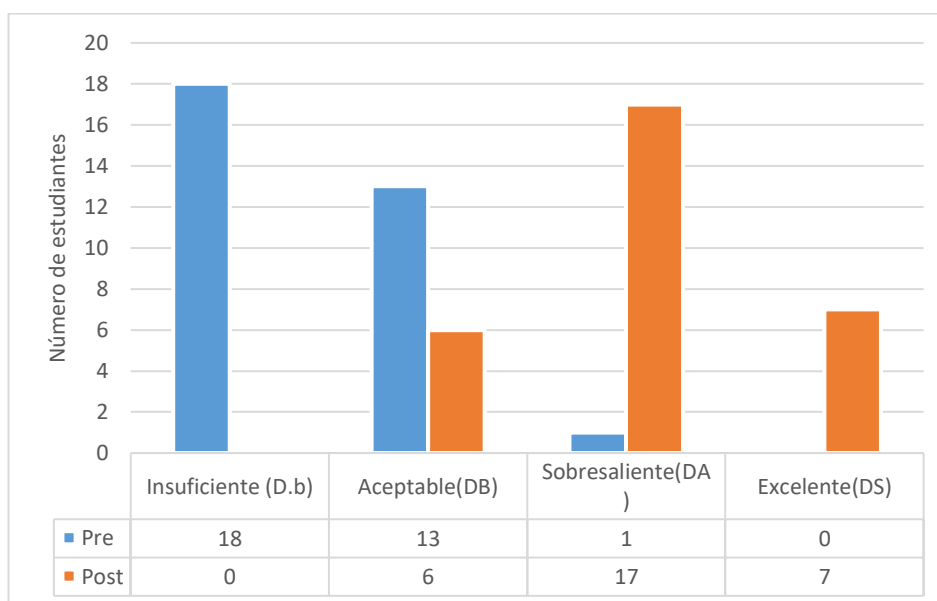
Tras la intervención, los resultados del post-test muestran un cambio positivo y significativo (Figura 8), ya que la categoría Insuficiente (D.b) desapareció por completo, lo que indica que todos los estudiantes lograron alcanzar al menos un nivel básico de desempeño. La categoría Aceptable (DB) disminuyó en frecuencia a 6 estudiantes, representando el 20% de los

participantes en el post-test, lo cual puede interpretarse como una transición de los estudiantes hacia categorías de desempeño más altas.

El mayor impacto de la intervención se observa en las categorías superiores, particularmente en la categoría Sobresaliente (DA), que experimentó un aumento notable con 17 estudiantes, lo que corresponde al 56.67% del total, indicando que más de la mitad de los participantes lograron desarrollar habilidades de escritura más sólidas y estructuradas. Además, la categoría Excelente (DS), que estaba completamente ausente en el pretest, ahora incluye a 7 estudiantes, equivalente al 23.33% del total, lo que refleja la eficacia de las estrategias pedagógicas en llevar a los estudiantes a niveles de competencia avanzados.

Estos resultados pueden ser atribuidos al enfoque integrado de CLIL y TIC, que proporcionó un contexto significativo para practicar la escritura en inglés, dado que el uso de herramientas tecnológicas probablemente permitió a los estudiantes interactuar con materiales auténticos, participar en actividades colaborativas y recibir retroalimentación inmediata sobre sus tareas escritas, lo cual resultó en un aprendizaje más dinámico y efectivo. Asimismo, la naturaleza interdisciplinaria de CLIL pudo haber facilitado el desarrollo de habilidades críticas necesarias para la escritura, tales como la organización de ideas, la estructuración de párrafos y el uso de vocabulario académico.

Figura 8.
Análisis de frecuencias pre test – post test writing



En cuanto al análisis de diferencias estadísticas entre los resultados del pre test y el post test, es importante resaltar que se inició analizando la distribución de los datos con el fin de seleccionar el procedimiento más adecuado para cumplir con este fin. En este sentido, se ejecutó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk a cada variable a analizar (Tabla 6.), Encontrándose que puntajes obtenidos en las mediciones indican el no rechazo de la hipótesis nula de normalidad para estas distribuciones, concluyendo que dichos datos se ajustan a una distribución normal.

Tabla 6.
Prueba de normalidad de los datos

Datos	Estadístico	gl	Sig.
Reading pretest	0,941	30	0,097
Writing pretest	0,936	30	0,071
Reading postest	0,944	30	0,116
Writing postest	0,924	30	0,035

Nota: gl: grados de libertad; Sig: grado de significancia ($p < 0.05$)

Con el objetivo de determinar la eficacia de un programa de aprendizaje del inglés, se aplicó un diseño pre experimental de tipo pretest- post-test con un solo grupo, compuesto por 30 estudiantes, a quienes se les evaluaron sus habilidades en *reading* y escritura *writing* antes y después de la intervención. Para comparar los resultados obtenidos en ambas mediciones y establecer si las diferencias eran estadísticamente significativas, se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas, dado que las mediciones corresponden a muestras dependientes, teniendo en cuenta que estos son los mismos sujetos evaluados en dos momentos, donde se verificó previamente la distribución aproximadamente normal de los datos.

Los resultados del análisis estadístico se presentan en la Tabla 7. de la prueba de muestras emparejadas. En relación con la habilidad *reading*, se observó una diferencia media de -6,67 puntos entre las mediciones del pretest y el post-test, con una desviación estándar de 5,34 y un error estándar de la media de 0,97. El intervalo de confianza del 95 % para la diferencia de medias se ubicó entre -8,66 y -4,67, sin incluir el valor cero, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa. El valor del estadístico t fue de -6,839, con 29 grados de libertad, y un valor de significancia bilateral $p < 0,001$, lo que permite rechazar la hipótesis nula y concluir que el programa tuvo un efecto positivo significativo sobre la habilidad de lectura de los estudiantes.

De manera similar, en la habilidad de *writing*, se evidenció una diferencia media de -8,07 puntos, con una desviación estándar de 5,43 y un error estándar de la media de 0,99. El intervalo de confianza del 95 % osciló entre -10,10 y -6,04, también excluyendo el cero. El valor t fue de -8,133, con 29 grados de libertad, y un valor de significancia $p < 0,001$, lo que indica que la diferencia observada entre las mediciones pretest y post-test en esta habilidad también es estadísticamente significativa.

En ambos casos, las diferencias medias negativas reflejan que los puntajes obtenidos en el post-test fueron superiores a los obtenidos en el pretest, es decir, que hubo una mejoría en el rendimiento de los estudiantes tras la implementación de la estrategia. Estos hallazgos permiten rechazar la hipótesis nula, la cual planteaba la inexistencia de diferencias significativas entre los momentos de medición, y aceptar la hipótesis alternativa que sostiene que el programa produjo un cambio significativo en el desempeño de los estudiantes.

Tabla 7.
Prueba T de muestras pareadas para determinar diferencias y significancia estadística en pre – post

Habilidad	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Reading	-6,66667	5,33908	0,97478	-8,66031	-4,67302	-6,839	29	0,000
Writing	-8,06667	5,43255	0,99184	-10,09522	-6,03812	-8,133	29	0,000

4.5 Discusión

Al comparar los hallazgos de esta investigación con el estudio descriptivo cuantitativo hecho por Burbano et al. (2020) en las universidades de Pasto, surgen similitudes y diferencias significativas respecto al desempeño de los estudiantes en inglés. En la investigación realizada en Pasto, enfocada en analizar el nivel de inglés en la competencia de "Reading Comprehension" de alumnos de primero y décimo semestre, se aplicaron las pruebas KET (Key English Test) y PET (Preliminary English Test) del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los resultados

mostraron que tanto los alumnos de primero como de décimo semestre se sitúan mayormente en los niveles A- y A1, lo que pone de manifiesto un nivel de inglés considerablemente bajo, dado que más del 95% de los estudiantes evaluados exhibieron un nivel de competencia en inglés que se considera deficiente.

Los dos estudios resaltan que los alumnos enfrentan obstáculos significativos en el manejo del inglés. En lo que respecta a la Institución Educativa Simón Bolívar, los resultados del pre test mostraron un promedio de 26.12% en las destrezas de *reading* y *writing*, lo que resalta un nivel de competencia inadecuado en el nivel básico. De forma parecida, la investigación realizada en las universidades de Pasto indica que la gran parte de los estudiantes universitarios no alcanzan los niveles básicos del MCER, ubicándose en los niveles A- y A1, lo que evidencia una tendencia alarmante de bajo desempeño en inglés en diversos niveles educativos y contextos.

La variabilidad en el rendimiento de los estudiantes es otra característica compartida entre ambas investigaciones. En el estudio de la Institución Educativa Simón Bolívar, la desviación estándar de 4.45 puntos indica una dispersión considerable en los puntajes, sugiriendo una falta de uniformidad en las habilidades de inglés entre los estudiantes, aunque la investigación de Pasto no proporciona datos específicos sobre la desviación estándar, la predominancia de estudiantes en los niveles más bajos del MCER sugiere una variabilidad similar en la competencia del idioma, reflejando la diversidad en las habilidades de los estudiantes y destacando la necesidad de enfoques pedagógicos diferenciados para abordar las diversas necesidades de aprendizaje.

Es importante observar las diferencias metodológicas entre ambos estudios. La investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar utilizó un pre test específico para evaluar las habilidades de *reading* y *writing*, diseñado para el contexto particular de la institución, mientras que la investigación en Pasto empleó pruebas estandarizadas del MCER, reconocidas internacionalmente por sus criterios de evaluación. Estas diferencias en los instrumentos de evaluación pueden influir en los resultados obtenidos, aunque ambos estudios coinciden en la identificación de un bajo nivel de competencia en inglés entre los estudiantes.

En este sentido, se puede inferir que tanto el estudio de la Institución Educativa Simón Bolívar como la investigación en las universidades de Pasto evidencian que los estudiantes, independientemente del nivel educativo, enfrentan significativas dificultades en el aprendizaje del inglés, subrayando la necesidad imperiosa de implementar intervenciones educativas más efectivas

para mejorar las competencias en inglés desde los niveles básicos hasta los universitarios. Dado que la investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar se enfoca en el uso de CLIL con TIC, es esencial evaluar cómo estas metodologías pueden ser optimizadas y adoptadas en diferentes contextos educativos para elevar la competencia en inglés de los estudiantes, ofreciendo así un camino prometedor para abordar las deficiencias identificadas y promover una enseñanza del inglés más efectiva y equitativa.

A partir de estos datos se infirieron varias cuestiones relevantes, en primer lugar, el bajo promedio general posibles problemas generalizados en la enseñanza y/o el aprendizaje de estas habilidades en inglés, en segundo lugar, la alta variabilidad en los puntajes, reflejada en la desviación estándar, sugirió que mientras algunos estudiantes obtuvieron puntajes más altos, otros obtuvieron puntajes muy bajos, esta disparidad pudo reflejar diferencias en el nivel de preparación, habilidades previas, o incluso en la motivación de los estudiantes. La variabilidad en los puntajes pudo estar influenciada por diversos factores como el acceso desigual a recursos educativos, diferencias en la calidad de la enseñanza, o el apoyo recibido fuera del aula, además, puede ser útil investigar si existieron diferencias significativas en el rendimiento entre distintas clases o grupos dentro de la institución, estos resultados sugirieron la necesidad de intervenciones pedagógicas para mejorar las habilidades de inglés de los estudiantes, lo cual pudo incluir estrategias de enseñanza más efectivas, el uso de tecnologías educativas (TIC) y programas de apoyo adicionales para los estudiantes con mayores dificultades.

En relación a los hallazgos obtenidos acerca de las habilidades de lectura, la investigación realizada por Jiménez-Tarácido et al. (2016) ofrece explicaciones sobre los bajos niveles de rendimiento observados. Según los investigadores mencionados, el aprendizaje de un estudiante puede verse perjudicado cuando su manejo de la comprensión lectora es insuficiente. En este contexto, el estudio realizado con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato se orienta a evaluar la comprensión lectora de textos científicos manipulados, empleando un instrumento creado específicamente para determinar el grado de control de la comprensión que logran los alumnos al leer pasajes breves del ámbito científico con una contradicción adicional. Los resultados de este estudio indican que en los niveles 1º y 3º de ESO prevalece una evaluación y regulación inadecuada de la comprensión lectora, mientras que en 1º de Bachillerato se observa una mayor frecuencia de evaluaciones y regulaciones adecuadas.

Además, no se identificaron diferencias significativas según el tipo de texto, curso o género, y las relaciones entre el control de la comprensión y las calificaciones académicas muestran una conexión débil y de manera inversamente proporcional a la edad de los estudiantes, hallazgos que son consistentes con investigaciones anteriores (Jiménez-Tarácido et al. , 2016).

Al contrastar estos resultados con los de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, se evidencia que las dificultades significativas en las competencias de lectura y escritura en inglés pueden estar vinculadas a un control inadecuado de la comprensión lectora. Aunque la investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar no se focaliza exclusivamente en textos científicos, los resultados denotan un rendimiento deficiente en estas habilidades, lo que sugiere una comprensión limitada del contenido leído y escrito en inglés. Esta tendencia coincide con la inadecuada evaluación y regulación observada en los estudiantes de 1º y 3º de ESO en la otra investigación, indicando que las dificultades en comprensión lectora impactan no solo en textos científicos, sino también en otros tipos de textos y habilidades relacionadas (Jiménez-Tarácido et al. , 2016).

La variabilidad en los resultados, reflejada en una notable desviación estándar en la Institución Educativa Simón Bolívar, indica que, al igual que en los estudiantes de ESO, los alumnos de nivel básico en Samaniego podrían mostrar diferentes grados de control de la comprensión lectora. Aunque se nota un avance en la evaluación y regulación en 1º de Bachillerato, se podría prever que los alumnos que avanzan en su formación, como los del décimo semestre en las universidades de Pasto, logren mejores estrategias de comprensión lectora, a pesar de que los datos de Pasto muestran un desempeño generalmente deficiente en inglés.

Asimismo, la falta de diferencias notables en la comprensión lectora según el tipo de texto, el curso o el género en la muestra de ESO y Bachillerato destaca que las dificultades de comprensión son un fenómeno generalizado que impacta a diferentes grupos de estudiantes, enfatizando la necesidad de estrategias pedagógicas holísticas que fortalezcan las habilidades de comprensión lectora en diversos contextos, incluyendo la lectura de textos en inglés. Considerando esto, los resultados de la investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, junto con los hallazgos de la investigación en ESO y Bachillerato, muestran que un manejo inadecuado de la comprensión lectora es un factor clave que impacta negativamente en el rendimiento académico de los alumnos, subrayando la necesidad de aplicar estrategias

pedagógicas que refuercen el manejo de la comprensión lectora desde las primeras etapas educativas hasta niveles más altos, empleando metodologías como CLIL y TIC para mejorar la competencia en inglés y, en general, el desempeño académico de los estudiantes.

En esta misma línea, el estudio realizado por Albiño y Banchón (2023), encontró que más del 50% de los estudiantes (25) muestran un desempeño deficiente en precisión lectora, lo que indica la presencia de numerosos errores específicos de lectura que no son corregidos. Según el estudio, los autores definen la precisión como la capacidad de comprender frases correctamente, utilizando gramática y vocabulario adecuados. En cuanto al indicador de ritmo, muy pocos estudiantes mantuvieron un ritmo constante durante la lectura, mientras que la mayoría (más del 50%) presentó lecturas con pausas significativas o leyendo lentamente las palabras del texto (Albiño y Banchón, 2023).

Los indicadores de fluidez lectora destacan que los estudiantes de segundo año de bachillerato muestran una fluidez deficiente, caracterizada por errores en ritmo, entonación y pronunciación, entre otras categorías que conforman esta sub-habilidad (Albiño y Banchón, 2023). Al contrastar estos resultados con los hallazgos de la presente investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, se observa una convergencia en la identificación de problemas significativos en la fluidez lectora y precisión entre los estudiantes, mientras que nuestra investigación se centró en las habilidades de *reading*. En este sentido, los resultados similares de ambos estudios subrayan la universalidad de los desafíos en la comprensión y producción de textos, tanto en español como en inglés, en diferentes contextos educativos.

Además, estos hallazgos están alineados con estudios adicionales que han identificado deficiencias en la fluidez lectora como un factor vital que afecta la comprensión general y el rendimiento académico de los estudiantes, y la necesidad de mejorar la fluidez y precisión en la lectura emerge como una prioridad educativa común que requiere intervenciones pedagógicas efectivas y sostenidas para fortalecer estas habilidades esenciales desde las primeras etapas educativas hasta niveles avanzados de formación académica.

Se puede evidenciar que existe cierta tendencia en cuanto a diferentes dificultades de lectura tanto en idioma español como el inglés, en este sentido es importante señalar que frente a este reto se han presentado algunas alternativas para hacer frente a esta problemática. Para contrastar y encontrar sentido frente a los resultados encontrados en la investigación realizada, es

relevante analizar el estudio realizado por Macías y Cedeño (2022) sobre el trabajo intensivo para mejorar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes del Bachillerato Internacional (IB). Según su estudio, los estudiantes del IB enfrentan dificultades significativas en la comprensión lectora del inglés, atribuidas en parte a deficiencias en la adquisición temprana de habilidades de lectura durante los niveles educativos inferiores, lo cual repercute en su capacidad para interpretar textos de manera efectiva en niveles superiores y dificulta la deducción de significados y la comprensión de conversaciones en inglés.

A diferencia de la investigación realizada en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, donde se observó un bajo rendimiento general en las habilidades de *reading* en inglés, el estudio del IB resalta una fascinación prevalente por la lectura en inglés entre los estudiantes de la Unidad Educativa Particular “Redemptio” de Jipijapa, que es un programa de estudio propio de esta institución (Macías y Cedeño, 2022). Esta discrepancia podría indicar variaciones en el nivel de motivación y enfoque hacia la lectura en inglés entre diferentes contextos educativos, aunque ambos estudios coinciden en la importancia crítica de fortalecer la competencia lectora como base fundamental para el aprendizaje efectivo del inglés como segunda lengua.

El enfoque mixto, bibliográfico y descriptivo utilizado en el estudio del IB también revela una organización efectiva por parte de los docentes para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes (Macías y Cedeño, 2022). Esta metodología contrasta con la presente investigación, donde se exploró el impacto de CLIL con TIC en las habilidades de inglés, sugiriendo que diferentes enfoques pedagógicos pueden ser efectivos dependiendo del contexto y las características específicas de los estudiantes.

En coherencia a lo expuesto, tanto la investigación realizada como el estudio del IB destacan la necesidad de abordar las dificultades en la comprensión lectora del inglés mediante estrategias pedagógicas adecuadas y un enfoque integral desde los primeros años de formación. La variabilidad en los enfoques y resultados subraya la importancia de adaptar las prácticas educativas para optimizar el aprendizaje del inglés como segunda lengua, enfatizando la competencia lectora como un componente esencial para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes en entornos educativos diversos.

En esta línea, la investigación llevada a cabo por Costales-Ayala (2020) mediante una exhaustiva revisión de documentos y la implementación de un examen de comprensión lectora

junto a una encuesta sobre hábitos de lectura, se identificaron ciertas percepciones vinculadas al hábito lector y cómo estas se conectan con el grado de comprensión lectora en inglés de los 81 estudiantes de 2° Bachillerato EGB analizados. Luego de examinar los datos recolectados, se observó una correlación positiva moderada entre los resultados de comprensión lectora y la frecuencia de lectura de los estudiantes, además de identificarse correlaciones positivas débiles entre los puntajes de comprensión lectora y la posesión y acceso a libros en inglés de forma personal y familiar, así como el impacto del hábito de lectura de los círculos cercanos a los estudiantes (Costales-Ayala, 2020). A partir del análisis de la información recopilada, se sugiere una guía metodológica para desarrollar un plan lector fundamentado en el proceso SSR que contemple los intereses y necesidades de alumnos y docentes de 2° Bachillerato y que pueda ser adaptado a cualquier nivel educativo que quiera implementar el programa (Costales-Ayala, 2020).

Al comparar estos hallazgos con los resultados de esta investigación, se nota una relación parecida entre los hábitos de lectura y el desempeño en comprensión lectora; los estudiantes que tienen acceso restringido a libros en inglés y no leen de manera regular enfrentan dificultades importantes en las habilidades de *reading*, lo que se traduce en un rendimiento general deficiente. La correlación positiva encontrada en la investigación del 2° Bachillerato EGB entre la cantidad de lectura y los resultados en comprensión lectora resalta la relevancia de incentivar hábitos de lectura desde la infancia, impulsando la posesión y el acceso a libros como una táctica para potenciar la habilidad en inglés (Costales-Ayala, 2020).

La sugerencia de una guía metodológica fundamentada en el proceso SSR, que responda a los intereses y requerimientos de los estudiantes, enfatiza la necesidad de enfoques personalizados y adaptativos en la enseñanza de la lectura. Esta estrategia puede ser especialmente eficaz cuando se combina con metodologías como CLIL y la incorporación de TIC, tal como se aplicó en este estudio, proponiendo que la unión de acceso a recursos de lectura y métodos pedagógicos creativos puede generar una mejora notable en las habilidades de comprensión lectora y, en consecuencia, en el desempeño académico en inglés.

Los hallazgos de esta investigación respecto al *writing* son coherentes con otros estudios; en este contexto, se resalta el trabajo realizado por Auquilla y Fernández (2017), quienes llevaron a cabo un estudio cuantitativo de tipo exploratorio en ocho instituciones educativas públicas en Ecuador. Los resultados del examen, aplicado a una muestra de 142 estudiantes, revelaron que el

nivel de suficiencia en inglés, particularmente en la competencia de *writing*, de los participantes es insatisfactorio, confirmando la información existente sobre el bajo nivel de suficiencia en inglés del estudiantado ecuatoriano. Además, los participantes evidenciaron un reducido grado de dominio en tres competencias lingüísticas, lo cual complicaría el uso del idioma meta para diferentes propósitos en su vida futura. La destreza con menor promedio alcanzado fue en el componente lingüístico de la escritura, con un 0% para la Unidad Educativa F; sin embargo, pese a este resultado, se observó un porcentaje de 18.18% para la Unidad Educativa B (Auquilla y Fernández, 2017).

Al contrastar estos hallazgos con los resultados de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, se observa una convergencia en la identificación de un bajo rendimiento general en la competencia de *writing* en inglés, ya que en este estudio se encontró que el promedio de respuestas correctas en la evaluación de *writing* fue de 12.78, resultando en un promedio de nota de 2.6 en la escala nacional, lo cual mostró que los estudiantes lograron responder correctamente aproximadamente el 51.13% de las preguntas de *writing*.

Por otro lado, el estudio realizado en el cantón Azogues reveló que los estudiantes presentaron niveles insatisfactorios en *writing*, con valores extremadamente bajos en algunas unidades educativas, llegando al 0% en la Unidad Educativa F y solo un 18.18% en la Unidad Educativa B, lo que sugiere una falta significativa de habilidades de escritura en inglés entre los estudiantes rurales (Auquilla y Fernández, 2017). Ambos estudios subrayan la urgente necesidad de intervenciones pedagógicas enfocadas en mejorar las competencias de escritura en inglés, destacando la importancia de implementar programas específicos que aborden estas deficiencias desde una etapa temprana, además, los datos indican que las habilidades de escritura están distribuidas de manera heterogénea entre los estudiantes, lo que sugiere que las estrategias de enseñanza deben ser adaptadas para satisfacer las diversas necesidades y niveles de competencia de los estudiantes.

La variabilidad observada en los resultados, tanto en el presente estudio como en el realizado por Auquilla y Fernández (2017), refuerza la necesidad de una evaluación continua y personalizada de las habilidades de *writing*, promoviendo prácticas educativas que integren la

exposición constante al idioma y el uso de recursos tecnológicos y metodológicos innovadores para facilitar un aprendizaje más efectivo y significativo del inglés como segunda lengua.

En lo que respecta a los resultados del post test, esta investigación revela hallazgos que son en términos generales coherentes con estudios previos. En este contexto, se puede sostener que la fusión del enfoque CLIL con las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha sido objeto de múltiples análisis que examinan su efectividad en el ámbito educativo. En este marco, un estudio reciente señala que la combinación de CLIL con TIC favorece de manera significativa el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, incluyendo tanto las habilidades básicas de comunicación como el dominio cognitivo del lenguaje académico (Espinar y García, 2016).

En contraposición, un análisis sistemático acerca del uso de TIC en el enfoque CLIL (Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Extranjeras) muestra un aumento en la investigación sobre el asunto, con una mayoría de contribuciones en inglés. Los resultados muestran una relación favorable entre la integración de CLIL y TIC, revelando avances en el aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, se detectan obstáculos como la falta de recursos apropiados y la necesidad de capacitación docente específica para mejorar el uso de estas metodologías (Soto, 2022). En contraste, ciertos estudios indican restricciones en la implementación del enfoque CLIL apoyado por TIC. Por ejemplo, se ha notado que, a pesar de que hay un progreso en las habilidades comunicativas en inglés, elementos como la carencia de capacitación específica para el profesorado y la escasez de recursos tecnológicos pueden limitar la efectividad de esta metodología, además de resaltar la relevancia de una planificación curricular que integre coherentemente los contenidos lingüísticos y disciplinares para prevenir una sobrecarga cognitiva en los alumnos (Moreno y Villamizar, 2022).

En relación con lo anterior, al comparar con otras investigaciones, los datos cuantitativos sobre la efectividad de la implementación del CLIL con TIC difieren según el entorno educativo y los recursos presentes. Mientras ciertos estudios indican mejoras notables en las habilidades lingüísticas y académicas de los alumnos, otros subrayan la importancia de atender las limitaciones señaladas para asegurar una aplicación exitosa de esta metodología.

Desde una visión cuantitativa, se hallaron ciertos estudios relevantes para llevar a cabo este apartado; así, la aplicación del enfoque CLIL, mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha sido sometida a diversas investigaciones que examinan su efectividad en

el avance de competencias lingüísticas en inglés. Una investigación llevada a cabo en la Institución Educativa Seminario de Ipiales, Colombia, se enfocó en potenciar las habilidades de lectura y escritura en inglés de alumnos de undécimo grado a través de un entorno virtual fundamentado en el modelo CLIL con estrategias TIC. En este contexto, el estudio utilizó un enfoque cuantitativo y un método experimental, implementando un diseño con grupo experimental y de control, con un alcance descriptivo correlacional (Delgado y Delgado, 2024). Se hallaron resultados análogos en un estudio realizado en Cartagena, Colombia, que buscó mejorar las habilidades comunicativas en inglés de alumnos de noveno grado mediante el método CLIL potenciado por TIC. Ambos trabajos presentan un enfoque metodológico similar y resultados favorables tras la aplicación de la estrategia, aunque se diferencian en el nivel educativo de los participantes y en las habilidades concretas que desean desarrollar (Moreno y Villamizar, 2022).

Un aspecto que llamó la atención en el proceso de contraste se encontró en una revisión sistemática de la literatura científica indica que el enfoque CLIL presenta un gran potencial para mejorar tanto el aprendizaje de lenguas extranjeras como el dominio de contenidos curriculares. Sin embargo, se enfatiza que su implementación requiere una planificación cuidadosa y una formación docente especializada. Además, un estudio en Quito, Ecuador, analizó la relación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora en inglés en estudiantes de Educación General Básica. Los resultados evidenciaron una correlación positiva muy alta (Rho de Spearman = 0,944) y estadísticamente significativa ($p = 0,000$), lo que confirma que el uso de las TIC tiene un impacto directo y favorable en el desarrollo de habilidades lectoras en inglés (Portilla-Sierra, 2025).

Capítulo 5. Conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos en el pre test aplicado a los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego evidenció un bajo desempeño general en las habilidades de *reading* y *writing* en inglés, con promedios que apenas superan el 50% de respuestas correctas en ambos componentes. Esta situación revela dificultades significativas en la comprensión lectora y la producción escrita, las cuales afectan de manera transversal el aprendizaje del idioma. La alta variabilidad en los puntajes, reflejada en las desviaciones estándar, indica además una amplia diversidad en los niveles de competencia entre los estudiantes, lo que resalta la necesidad de enfoques pedagógicos diferenciados y más inclusivos.

Los resultados del diagnóstico inicial permiten concluir que más del 50% de los estudiantes se encuentran en un nivel de desempeño bajo en las habilidades de lectura y escritura en inglés, situándose mayoritariamente en la categoría de *insuficiente*. Esta situación demuestra que existe una brecha considerable en el dominio de estas habilidades fundamentales, lo cual hace evidente la necesidad de implementar estrategias educativas específicas, como el enfoque CLIL apoyado en TIC, que respondan de forma efectiva a las dificultades observadas y promuevan un progreso real en la competencia comunicativa de los estudiantes.

La estrategia pedagógica basada en el enfoque CLIL, mediada por TIC mediante el uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), demostró ser una herramienta didáctica eficaz para fortalecer las habilidades de *reading* y *writing* en inglés en los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar. La implementación de esta estrategia favoreció la participación activa, el aprendizaje autónomo y la motivación de los estudiantes, aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma. Los avances observados en la comprensión de textos y en la producción escrita reflejan un aprendizaje significativo, contextualizado y alineado con las necesidades del grupo.

La experiencia de implementación del enfoque CLIL con apoyo de TIC evidenció que es posible transformar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, incluso en contextos rurales con limitaciones técnicas. A pesar de dificultades puntuales, como fallas de conectividad y manejo de estructuras gramaticales específicas (por ejemplo, el pasado simple), los estudiantes mostraron progresos notables en sus habilidades lectoras y escritas. Esto confirma la

pertinencia de diseñar estrategias didácticas innovadoras y flexibles que integren contenidos temáticos con el aprendizaje del idioma, y que respondan a las particularidades del entorno educativo.

La implementación de la estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL y apoyada en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) demostró ser una herramienta pedagógica innovadora y eficaz para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en inglés en los estudiantes de nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego. El uso de temáticas significativas y el soporte tecnológico permitieron una enseñanza contextualizada y motivadora, favoreciendo el aprendizaje autónomo, la interacción colaborativa y el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas. Esta experiencia evidencia el potencial del enfoque CLIL con TIC para transformar la enseñanza del inglés, articulando los saberes del currículo con el uso significativo del idioma en contextos reales.

A pesar de sus múltiples fortalezas, la estrategia enfrentó desafíos importantes que condicionaron su efectividad, entre ellos el bajo nivel inicial de inglés de algunos estudiantes, la falta de familiaridad con herramientas digitales y el tamaño elevado de los grupos. Estos factores limitaron la personalización del proceso formativo y revelaron la necesidad de ajustes metodológicos como la implementación de sesiones de alfabetización digital, el diseño de apoyos diferenciados y la búsqueda de condiciones logísticas más adecuadas. En consecuencia, se concluye que, para lograr un mayor impacto y equidad en la enseñanza del inglés mediante CLIL y TIC, es fundamental considerar el contexto institucional, las condiciones de los estudiantes y la preparación docente como elementos clave para la sostenibilidad y mejora continua de la estrategia.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del pretest y el post-test evidencian que la implementación de la estrategia CLIL con el apoyo de TIC tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing* en inglés de los estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego. El aumento significativo en los promedios de aciertos en ambas habilidades, acompañado de una reducción en la dispersión de los puntajes, indica no solo una mejora en el desempeño general, sino también una mayor equidad en los resultados, lo que sugiere que la intervención favoreció a estudiantes con distintos niveles de competencia inicial.

La estrategia pedagógica basada en CLIL con integración de TIC demostró ser efectiva no solo en términos cuantitativos, reflejados en los aumentos de puntajes y niveles de desempeño, sino también cualitativos, al permitir una enseñanza más contextualizada, significativa y motivadora. La eliminación de categorías de bajo desempeño y la aparición de estudiantes en los niveles más altos tras la intervención, confirman que este enfoque metodológico fortaleció tanto la comprensión lectora como la producción escrita, validando su pertinencia en contextos educativos donde se requiere mejorar las competencias en inglés de manera sostenible e inclusiva.

Capítulo 6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se considera pertinente replicar la estrategia pedagógica basada en el enfoque CLIL apoyado con TIC en otros contextos educativos y niveles académicos. Esta ampliación permitiría verificar la efectividad de la propuesta en poblaciones diversas y con características socioculturales distintas, lo que contribuiría a la generalización de los resultados y a una comprensión más amplia de su impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés.

Asimismo, se recomienda fortalecer los recursos tecnológicos disponibles tanto para estudiantes como para docentes. Durante la implementación de la estrategia, se identificaron limitaciones en el acceso a dispositivos tecnológicos y a una conectividad estable, lo cual afectó la participación equitativa en algunas actividades. Por ello, es fundamental garantizar condiciones de acceso adecuadas a las TIC, así como promover el desarrollo de competencias digitales que permitan un aprovechamiento óptimo de las herramientas educativas.

Otra recomendación relevante es extender el tiempo de implementación de la estrategia. Si bien se evidenciaron avances significativos en las habilidades de *reading* y *writing*, se considera que un periodo más prolongado favorecería un desarrollo más profundo y sostenido de estas competencias, además de permitir una evaluación más completa del impacto de la propuesta pedagógica en el rendimiento académico y en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

De igual forma, se sugiere fortalecer los procesos de formación docente en el enfoque CLIL y en el uso pedagógico de las TIC. La preparación de los docentes es un factor clave para asegurar una implementación coherente, dinámica y contextualizada de la estrategia, por lo que es necesario promover espacios de capacitación y actualización continua que favorezcan la apropiación metodológica de estas herramientas didácticas.

Así mismo, se recomienda que futuras investigaciones incluyan una evaluación integral de las cuatro habilidades del idioma inglés (*reading, writing, listening* y *speaking*), de manera que se pueda obtener una visión más holística del proceso de aprendizaje. Igualmente, sería conveniente diseñar mecanismos de seguimiento longitudinal que permitan observar la sostenibilidad de los

avances alcanzados, así como su posible influencia en el desempeño académico general de los estudiantes. Se debe considerar que el enfoque está centrado en dos habilidades lingüísticas, la presente investigación se enfocó únicamente en el análisis de las habilidades de *reading* y *writing*, dejando por fuera las competencias orales y auditivas del idioma inglés (*speaking* y *listening*). Si bien esta delimitación permitió un abordaje más profundo de las habilidades escritas, también representa una limitación en cuanto a la comprensión integral del desarrollo lingüístico de los estudiantes. La exclusión de las demás habilidades comunicativas restringe la posibilidad de evaluar el impacto total de la estrategia en el aprendizaje del idioma como un proceso holístico e interrelacionado.

Finalmente, es importante considerar las diferentes limitaciones que se pueden encontrar a lo largo del desarrollo de este proceso de investigación. Por ejemplo, se puede mencionar aspectos tales como el alcance limitado de la muestra poblacional, una de las principales limitaciones de este estudio radica en el tamaño y alcance de la muestra, ya que la investigación se centró exclusivamente en estudiantes del nivel básico de la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego. Esta delimitación, si bien permitió un análisis detallado del contexto particular, restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones o niveles educativos. Por tanto, los hallazgos deben interpretarse en función de las características específicas de esta población y su entorno.

Referencias

- Acosta, R. (2020). Enseñanza de las habilidades lingüísticas del inglés y logro de competencia comunicativa. *Latitude*, 1(13), 6-30. <https://doi.org/10.55946/latitude.v1i13.106>
- Acosta-Cervantes, J.L., Bayas-Romero, E.L., Manobanda-Calberto, L.I., & Tapia-Peralta, S.R. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. DOI:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5553.
- Adaptical. (2023). *Mathew: your personal assistant*. <https://mathew.ai/en> ([Create, assess and support with the help of Mathew](#))
- Aguirre, M. B., Vargas, R., & Gómez Muñoz, E. (2021). *Trazando horizontes que motiven el aprendizaje del inglés con estrategias lúdicas, TIC y CLIL* [Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3385>
- Albiño-Guano, D. L., & Banchon-Jaen, A. B. (2023). The development of english language reading fluency in high school students. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/21384>
- Alegre-Brítez, M.Á. (2023). Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la contabilidad financiera basadas en teorías educativas. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*. <https://doi.org/10.56216/radee012023jun.a03>
- Alvarado-Andino, P., Briones-Zambrano, M., Torres-Agurto, S.A., & Castro-Mera, J.S. (2021). Los recursos virtuales como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación superior.
- Arango, P., González, M., & Pérez, J. (2017). *El impacto de los objetos virtuales de aprendizaje en la educación superior*. *Revista de Innovación Educativa*, 5(3), 45-60. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.2064>
- Arroyo, E. M. (2013). Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el siglo XX. *Revista Comunicación*, 21(1 (2012)), 4-15. [https://doi.org/10.18845/rc.v21i1\(2012\).809](https://doi.org/10.18845/rc.v21i1(2012).809)

- Auquilla, D. P. O., & Fernández, R. A. (2017). La educación ecuatoriana en inglés: Nivel de dominio y competencias lingüísticas de los estudiantes rurales. *Revista científica*, 2(6), 52-73. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.3.52-73>
- Barreto G., D. (2021). Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) para contribuir en el proceso de aprendizaje de los sistemas digitales.
- Becerra, L. Y. (2020). Tecnologías de la información y las Comunicaciones en la era de la cuarta revolución industrial: Tendencias Tecnológicas y desafíos en la educación en Ingeniería. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 14(28), 76-81. <https://doi.org/10.31908/19098367.2057>.
- Berçot, F. F., Revel-Chion, A., & Aduriz-Bravo, A. (2021). Naturaleza de la ciencia en un objeto virtual de aprendizaje para el profesorado de ciencias en formación. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3060>
- Bermúdez-Jiménez, J. R., & Fandiño-Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de La Universidad de La Salle*, 1–27. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=ruls>
- Bower, K., Rutgers, D., & Quigley, L. (2024). Learner perceptions of a national CLIL innovation in foreign languages in the Republic of Ireland (5474). In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1456630). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456630>
- Burbano, P. P., Chamorro, P. V., & Calpa, L. O. (2020). Panorama de la reading comprehension en los estudiantes de algunas universidades de Nariño, Colombia. *SATHIRI*, 15(1), 132-147. <https://doi.org/10.32645/13906925.936>
- Cabero, J. (2015). *Los objetos de aprendizaje: fundamentos pedagógicos y tecnológicos*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 14(2), 22-33.
- Cabrera, L. F. M., Vejar, M. L. L., & Salinas, J. A. T. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 544-558.

- Calero, M. I., & Conti, M. (2009). *El diario de campo una herramienta de investigación educativa utilizada en el aula multigrado* (pp. 75–77). Quehacer Educativo. file:///C:/Users/kevin/Downloads/076768fa_95_rural_01.pdf
- Calume, R. C. G., Ríos, C. E. U., & Marín, Y. G. Y. (2022). Propuesta para la clasificación de los objetos virtuales de aprendizaje interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 213-242. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a9>
- Campusano, C. K., & Díaz, O. C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección*. Santiago de Chile, Chile. Ediciones INACAP.
- Cerón, J. P. N. (2024). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación verbal en inglés en los estudiantes de grado tercero del instituto Champagnat de Pasto. *Revista Huellas*, 10(2). <https://doi.org/10.22267/huellas.24102.21>
- Chávez-Zambrano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017, agosto 22). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 759–771. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1981). *Decreto 3731 de 1981*. Por el cual se organiza el plan de estudios en los niveles de educación básica secundaria y media vocacional. Diario Oficial No. 35907.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1306 de 2009*. Por el cual se establece la organización de la oferta del Programa Nacional de Fortalecimiento del Inglés como lengua extranjera. Diario Oficial No. 47414.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 2041 de 2016*. Por la cual se establecen los lineamientos para los programas de licenciatura en Colombia. Diario Oficial No. 49830.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583 de 2017*. Por la cual se establecen condiciones para la implementación del Decreto 1075 de 2015 respecto a los programas de formación de docentes en lenguas extranjeras. Diario Oficial No. 50443.
- Colorado-Tafurth, M., Riaño-Montoya, A. M., & Soto-Arevalo, A. M. (2015). *Seminario de profundización creatividad e innovación* [Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5e6b14b9-099f-4d32-b3f7-6d0d3c350584/content>
- Computadores para Educar. (2017, 16 de febrero). *Más de 43 mil docentes se formaron en competencias TIC en el 2016*. <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/publicaciones/88/mas-de-43-mil-docentes-se-formaron-en-competencias-tic-en-el-2016/> (Más de 43 mil docentes se formaron en competencias TIC en el 2016)
- Computadores para Educar. (s. f.). *ETIC@: Estrategia de innovación educativa y uso de las TIC* [PDF]. <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/loader.php?idFile=239&lFuncion=descargar&lServicio=Tools2&lTipo=descargas> ([PDF] ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y USO DE LAS TIC ...)
- Costales-Ayala, A. M. (2020). Sustained silent reading en el desarrollo de la comprensión lectora en I2 (inglés), de los estudiantes de 2° BGU de la UES Cardenal Spellman, año lectivo 2019-2020. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20203>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2021). Evaluating the Impact of CLIL on English Language Proficiency and Content Learning in Secondary Education. *International Journal of*

- Bilingual Education and Bilingualism, 24(5), 567-584. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1882345>
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Sage, Ed.; Third Edition). University of Nebraska-Lincoln. <https://idoc.pub/documents/cresswel-2009-diseo-de-investigacion-metodos-cualitativo-cuantitativo-y-mixto-d4pqk8qw56np>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo Interamericano. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/257>
- Cruz, C. L. A., & Rodríguez, J. D. C. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del inglés, una revisión de literatura. *Espacio I+ D, Innovación más desarrollo*, 12(33). <https://doi.org/10.31644/IMASD.33.2023.a02>
- Cruzata-Martínez, A., Tejada, M. E. V., & Gamarra, S. S. C. (2022). Competencias lectoras como aprendizaje de operaciones cognitivas superiores. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(Especial), 534-551.
- Custodio Espinar, M., & Caballero García, P. (2016). *CLIL, TIC e innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias*. Edunovatic2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5797000>
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5001031>
- Dalton-Puffer, C. (2011). *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles*. Annual Review of Applied Linguistics, 31, 182-204.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *Online submission*.
- Denzin, N., & S. Lincoln, Y. (2012). Norman K. Denzin. Yvonna S. Lincoln. (2012). Manual De Investigación Cualitativa. <https://idoc.pub/documents/norman-k-denzin-yvonna-s-lincoln-2012-manual-de-investigacion-cualitativa-vol-1-completopdf-vnd11dy2w5nx>

El País. (2024, 12 de diciembre). La educación del futuro ya está aquí. *El País*.

<https://elpais.com/tecnologia/2024-12-12/la-educacion-del-futuro-ya-esta-aqui.html> (La educación del futuro ya está aquí)

Elena, F. & Guerra, A., (2025). Reflexión Acerca De La Enseñanza Del Inglés En Primaria En I.E. Oficiales En Latinoamérica. *Dialéctica*. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i24.3509>

Enciso, Y. P. (2023) Implementación de nuevas estrategias didácticas hacia la enseñanza del idioma inglés para niños y jóvenes de la Escuela Normal Superior Santa Teresita. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59040>

Esol Cambridge. (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>

Espinar, M. C., & García, P. A. C. (2016). CLIL, TIC e innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias. In *Edunovatic 2016. I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC: del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas* (pp. 574-583). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).

Esquivel, G. G. (2010). Investigación-Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *Lingüística Aplicada*, 1–13. http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm

Feria-Marrugo, I. M., Sofía, K., Irina, Z.-L., Feria-Marrugo, M., Sofía Zúñiga-López, K., Virtuales, O., Aprendizaje, D. E., El, Y., & De, D. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. *Praxis, ISSN 1657-4915, ISSN-e 2389-7856, Vol. 12, N°. 1, 2016, Págs. 63-77, 12(1), 63–77*. <https://doi.org/10.21676/23897856.1848>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Flórez-Nisperuza, E. P., & González-Rivas, M. S. (2021). Diseño de unidades didácticas mediante el aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias. *Revista científica*, (41), 134-149. <https://doi.org/10.14483/23448350.17472>

- Gancino-Vasco, A. G. (2016). *Objetos virtuales de aprendizaje (O.V.A.S) en el desarrollo de las habilidades de reading y writing en niños y niñas de séptimo año de Educación general básica media, del Colegio Santo Domingo de Guzmán de Quito, periodo 2016* [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11165/1/T-UCE-0010-1588.pdf>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gómez, A. S. H., Pérez, E. H. C., & Trejo, I. M. (2019). Plataformas digitales en la educación a distancia en México, una alternativa de estudio en comunicación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(60).
- González, R., Lucero, M., Schleppegrell, M., & Sánchez, A. (2023). Student-teacher interaction in CLIL and non-CLIL elementary education: A case study of verbal-pedagogical strategies and participation during read alouds in a Natural Science classroom. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11(1), 4-28.
- Govorova, E., Benítez, I., & Cuesta Izquierdo, M. (2023). Strategies for promoting reading competence: teaching practices and enjoyment of reading; [estrategias para fomentar la competencia lectora: prácticas docentes y disfrute de la lectura]. *Psicothema*. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.509>
- Grande, M., Cañón, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218-230.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Hernández, A. I., Recalde, M. J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.

Herrán Barón, I. G. (2015). *Las dificultades en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los grados octavo y las posibilidades de usar clil para superarlas en el colegio IED Alexander Fleming* [Universidad de los Andes]. <http://hdl.handle.net/1992/12807>

Honneth, A. (1984). TEORÍA CRITICA 1 1. Jay. http://ual.dyndns.org/biblioteca/Teoria_Social_V/Pdf/Unidad_02.pdf

<https://21155268.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/21155268/revista%20art%205>

Intriago, M. E. A., Rodríguez, L. J. S., Fernández, M. N. L., & Parraga, C. M. C. (2024). Estrategias Didácticas en el Proceso de Enseñanza Inglés en Estudiantes Universitarios con Discapacidad Visual. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 1801-1821.

Jiménez, G. A., & Robles, Z. F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Educateconciencia*, 9(10), 106-113. <https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/V9N10A7.pdf>

Jiménez-Bayas, S. I., Espinel-Guadalupe, J. V., Elage-Solís, B. A., & Posligua-Galarza, M. G. (2022). Estrategias didácticas virtuales: componentes importantes en el desempeño docente. *Podium*, (41), 41-56. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.41.3>

Jiménez-Taracido, L., Baridon-Chauvie, D., & Manzanal-Martínez, A. I. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749

Kampen, E.V., Mearns, T., Meirink, J., Admiraal, W.F., & Berry, A. (2018). How do we measure up? *Dutch Journal of Applied Linguistics*. doi:10.1075/dujal.18004.kam

Karabassova, L. (2022). Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Karabassova, L., & San Isidro, X. (2023). Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 556-575.

- Karabassova, L., & San Isidro, X. (2023). Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 556-575.
- Landa, L. G. (2009). Efecto de la enseñanza sistemática en la percepción y pronunciación en inglés para hispanohablantes: Los alomorfos de los pasados regulares. *Estudios de lingüística aplicada*, (50). <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2009.50.536>
- Lasagabaster, D., & de Zarobe, Y. R. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- León, M. E., & Hernández, J. (2022). Objetos virtuales de aprendizaje como herramienta de innovación en los procesos pedagógicos de la educación básica secundaria. *Encuentro*, 29(3), 1-18. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/394975>
- León-Alvarado, M. E., & Alcivar-Gallegos, E. (2023). Efectos de la aplicación de proyectos de objetos virtuales de aprendizaje (ovas) en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5954-5971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.48952
- Linares, A. (2011, April 11). "El inglés se enseña de forma muy arcaica." <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4479844>
- Macías, J. E. M., & Cedeño, C. C. (2022). Lectura intensiva para mejorar las habilidades de comprensión lectora en alumnos del Bachillerato Internacional (IB): Intensive reading to improve reading comprehension skills in International Baccalaureate (IB) students. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 2(21), 14.
- Magallanes Palomino, Y. V., Donayre Vega, J. A., Gallegos Elias, W. H., & Maldonado Espinoza, H. E. (2021, July 8). *El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky*. 25–35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>

- Maggi, M. R. T., & Quishpe, D. C. C. (2020). Identification of challenges in teaching writing to Ecuadorian EFL students. *AXIOMA*, (23), 5-9. <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/620>
- Martín del Pozo, M.Á. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Pulso. Revista de educación*. Martín del Pozo, M.Á. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Pulso. Revista de educación*.
- Martínez Gonzáles, A., & Soto Estrada, G. (n.d.). *Diario de campo* (pp. 527–541). Retrieved junio 13, 2023, from <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-32-DIARIO-DE-CAMPO.pdf>
- Martínez-Rodríguez, F.M., & Fernández-Herrería, A. (2023). Repensando las teorías educativas críticas desde dinámicas regenerativas frente a procesos de precarización neoliberal. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*.
- Martínez-Soto, T., & Prendes-Espinosa, P. (2023). A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education. *Education Sciences 2023, Vol. 13, Page 73, 13(1)*, 73. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13010073>
- McDougald, J. S., Duarte Gómez, D. P., Gutiérrez, L. S. Q., & Sánchez Córdoba, F. G. (2023). Listening to CLIL Practitioners: An Overview of Bilingual Teachers' Perceptions in Bogota. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 97-117.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-Explanation Reading Training. *Discourse Processes*, 38(1), 1–30. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_1
- Mejía, D. (2014). Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi. *Santiago de Cali*.
- Mejía-Ramos, J. F. (2018). Objeto virtual de aprendizaje como estrategia pedagógica y didáctica para apoyar la enseñanza de la historia el Colegio Cristóbal Colón, Armenia – Quindío. Implementación de herramienta tecnológica OVA. *e-ikon*, 5(1), 55-69. <https://app.eam.edu.co/ojs/index.php/eikon/article/download/186/3253>

- Méndez Agudelo, L. C., & Recalde Ruiz, S. (2025). *Implementing a didactic unit based on CLIL for the development of English listening skills of fourth-grade students at Diego Rengifo Salazar School in the municipality of Bugalagrande, Colombia* (Bachelor's thesis, Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés).
- Mendoza, R., & Colmenares, A. (2018). *El uso de recursos multimedia en la comprensión lectora: Un estudio con estudiantes de secundaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 12(1), 78-92. <https://doi.org/10.32997/rhichd-2024-5017>
- Mintic. (2021). *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)*. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/T/5755:Tecnologias-de-la-Informacion-y-las-Comunicaciones-TIC>
- Montoya, S. I., & Gallón, R. V. M (2022). Estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil. *FAMILIA Y ACOMPAÑAMIENTO DESDE CASA* 58, 35.
- Morales-Martín, L. Y., Gutiérrez-Mendoza, L., & Ariza-Nieves, L. M. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 128-145. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255360008.pdf4>
- Moreira-Choez, J. S., Mera-Plaza, C. L., & Vera-Anzules, F. E. (2021). Objetos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(3, Especial), 926-934. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8229663.pdf1>
- Moreno Barajas, M. I., & Villamizar Gonzalez, K. C. (2022). *Aplicación del método C.L.I.L mediado por las TIC y su Impacto en el mejoramiento de las habilidades lecto-escritoras en inglés en los estudiantes de grado 9º02 de la Institución Educativa Jaime Garzón*. [Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/16475>
- Moreno, M. I., & Villamizar, K. C. (2022). *Aplicación del método CLIL mediado por las TIC y su Impacto en el mejoramiento de las habilidades lecto-escritoras en Inglés en los estudiantes*

- de grado 9^o2 de la Institución Educativa Jaime Garzón (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Morera, M. R. (2011). Las dimensiones de accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género. *Reflexiones*, 90(2), 71-88.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/1461>.
- Norman, G. R., & Streiner, D. L. (2014). *Biostatistics: The bare essentials* (4th ed.). PMPH USA.
- Ortega, J. A. R. (2019). La entonación de oraciones declarativas simples en español (11) y en inglés (12) de hispanohablantes venezolanos: subcomponente para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. *Investigación y postgrado*, 34(1), 9-36.
- Ortiz, E. A., Quispe, G. D. M., Chino, R. M., Calderón, I. A. D., & Bravo, N. T. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo*, 3(1), 89-102.
- Parodi, T., & Casares, M.F. (2017). Inacusativos en el inglés L2 de hispanohablantes: qué nos dicen los errores sobre la representación mental y las intuiciones de esos hablantes / Unaccusatives in L2 English by Spanish-speakers: what errors reveal about the speakers' mental representation and intuitions.
- Parra-Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Artículo*, 57–77.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549/642>
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (n.d.). Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura: Enseñar en una lengua extranjera. *TIE - CLIL*, 103–134. Retrieved January 11, 2024, from <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>
- Pérez, J. E. M. (2022). CLIL in Colombia: Challenges and Opportunities for its Implementation. *GIST–Education and Learning Research Journal*, 24, 7-24.
<https://doi.org/10.26817/16925777.1347>

- Pérez-Cañado, M. L. (2012). *CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Porcedda, M.E., & González-Martínez, J. (2020). ¿Por qué AICLE? Un análisis de la literatura desde la perspectiva de los docentes de materias no lingüísticas.
- Portilla-Sierra, D. T. (2025). Uso de las TIC y su relación en la comprensión lectora del idioma inglés [Use of ICT and its relationship to reading comprehension in the English language]. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.62574/cwnj4e77>
- Project Concern International, (sf) Guía para el seguimiento y evaluación de proyectos sociales. https://contenidos.unid.edu.mx/unid_v1/unid/lic_ingenieria_software/LNAD_EET01_proyecto_transformacion_5s/docs/guia_seguimiento_evaluacion_martinez.pdf?utm_
- Ramírez, H. M. (2016). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para mejorar mi práctica como docente de inglés* (Master's thesis).
- Ramírez, S. (2019). *La tecnología y su influencia en la comprensión lectora: Un enfoque pedagógico*. Editorial Educación y Tecnología.
- Rodríguez Bermúdez, H.D., Pesantez Medranda, Á.D., Zambrano Ramírez, F.L., & Zambrano Muñoz, J.D. (2025). Impacto del uso de recursos digitales en la enseñanza del inglés en zonas rurales del Ecuador. *Código Científico Revista de Investigación*. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/822>
- Rodríguez-Zambrano, E.G., & Chancay-Cedeño, C.H. (2025). El uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *MQR Investigar*. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e160>
- Romero, B. G. A. (2009). La utilización de estrategias didácticas en clase. *Revista digital Innovación y Experiencias Significativas*, (23), 2-8.
- Rossetti-López, S. R., García-Ramírez, M. T., Rojas-Rodríguez, I. S., Morita, A., & Coronado-García, M. A. (2020). Objeto virtual de aprendizaje creado con plataforma de software

- libre H5P y su impacto en el aprendizaje. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 14(2), 1-14.
- Ruiz-Murillo, K. P. (2023). Los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como herramienta para el aprendizaje de Precálculo en la Educación Superior. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/26260>
- Salinas, J. (2016). Estrategias cognitivas y tecnologías educativas en el desarrollo de competencias lectoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18(4), 105-121.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sapiens Research. (2023). *Los mejores ICFES (saber 11) en Pasto y los mejores colegios 2022-2023*. <https://www.srg.com.co/losmejorescolegios/los-mejores-icfes-de-pasto-saber-11-y-los-mejores-colegios-de-colombia-ranking-col-sapiens-2022-2023/>
- Sarmiento-Chugcho, K. O., Pizarro, J., & Matamoros-González, J. A. (2021, julio). Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 1–22. 2616-7964-hrce-5-19-753.pdf (scielo.org.bo)
- Secretaría de educación pública. (2006, May 26). *Secretaria de educación Pública (2001) Nuestros nuevos alumnos en secundaria. Secretaria de educación Pública. México*. 1–22. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>
- Sepúlveda, M. L. C. (2022). Hacia la Transformación de Ambientes Pedagógicos para la Educación Ambiental en inglés. *Bio-grafía*.
- Sobrado-Fernández, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revistas UM*. 85–112. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98351/105691>
- Solórzano-Intriago, G. M., & Loor-Salmon, L. D. R. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar habilidades productivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).

- Soto, T. M. (2022). Una revisión sistemática sobre el uso de TIC y el método AICLE en la educación obligatoria. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 222-239.
- Tagnin, L., & Ní-Ríordáin, M. (2021). Building science through questions in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00293-0>
- Tapia, R., & Rafael, A. (2012). CLIL. Content and language integrated learning. Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. Cambridge: *Cambridge University Press*. 2010 (3ª edición, 2011).
- Triana-Hernández, S. (2015). *Diseño y construcción de un objeto virtual de aprendizaje para la asignatura de ingeniería web* [Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8443/Reporte%20de%20investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Troncoso, M. V., & Del Cerro, M. M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y escritura* (Porto Editora, Ed.). Fundación Iberoamericana Down21. <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/libro/index.html>
- Ubillús, J. J. M., & Barco, G. C. (2021). Diagnóstico del nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *TZHOECOEN*, 13(2), 18-26.
- UNESCO Institute for Statistics. (2015). *Information and communication technology (ICT) in education in Sub-Saharan Africa: a regional analysis of ICT integration and e-readiness in schools*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/information-and-communication-technology-ict-in-education-in-sub-saharan-africa-2015-en.pdf> ([PDF] [information-and-communication-technology-ict-in-education-in-sub ...](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/information-and-communication-technology-ict-in-education-in-sub-saharan-africa-2015-en.pdf))
- UNESCO Institute for Statistics. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Life*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> ([PDF] [A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for ...](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf))

- UNESCO Institute for Statistics. (s. f.). *Information and communication technology (ICT) in education* [Glosario]. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/information-and-communication-technology-ict-education> ([Information and communication technology \(ICT\) in education](#))
- UNESCO. (2015). *Leveraging information and communication technologies to achieve the Post-2015 Education goal: report of the International Conference on ICT and Post-2015 Education (Qingdao Declaration)*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000239336> ([Qingdao Declaration - Wikipedia](#))
- UNESCO. (2018, 7 de enero). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Version 3)*. París: UNESCO. ISBN 978-92-3-100285-4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> ([UNESCO ICT Competency Framework for Teachers](#))
- UNESCO. (2020, 4 de marzo). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/covid-19-latest-news/covid-19-education-disruption-and-response> ([Impact of the COVID-19 pandemic on education - Wikipedia](#))
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723> ([Global education monitoring report, 2023: technology in education](#))
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación – ¿una herramienta en los términos de quién?* [Resumen]. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/es/technology> ([Tecnología en la educación | Global Education Monitoring Report](#))
- Uribe, P. A. A., Murillo, J. D. D. M., & Sánchez, J. C. G. (2020). Las tareas vivenciales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 209-220.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development*, 1–13. <https://www.semanticscholar.org/paper/Scaffolding-as-a-Teaching-Strategy-Stuyf/59e6466c1360b0a8b3f53535668ea3ab2cf35081>

Warburton, S. (2017). Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e inglés. *Tejuelo. Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 26, 213–238. <http://hdl.handle.net/11162/140455>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN

Yo _____ declaro libre y voluntariamente que acepto participar en la investigación titulada “Evaluación de las habilidades del idioma inglés de *reading* y *writing* en el nivel básico a través de CLIL con TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego” que se desarrolla en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, Nariño.

Doy mi consentimiento luego de que se me ha explicado que el estudio consiste en:

- _____
- _____

Asimismo, se me ha informado que los riesgos al participar en la investigación son:

- _____
- _____

Entiendo también que las condiciones son:

- _____
- _____

Se me ha informado que mi participación en la investigación tendrá los siguientes beneficios:

- _____
- _____

También estoy en conocimiento de que puedo abandonar el proyecto cuando así lo considere. Esto no influirán en mi relación con los investigadores.

Además, estoy en libertad de solicitar información adicional respecto a los riesgos, beneficios y los resultados de la investigación.

Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y Fecha: _____

Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento

Testigo 1 Nombre: _____ Fecha: _____

Dirección: _____

Testigo 2 Nombre: _____ Fecha: _____

Dirección: _____

Anexo 2. Formato carta de asentimiento

CARTA DE ASENTIMIENTO

Nuestro nombre es Lizet Fernanda Portilla Y Kevin Delgado. Somos estudiantes de la maestría en TIC aplicadas a la educación de la Universidad de Nariño, por ende, hemos decidido realizar nuestra investigación en la Institución Educativa Simón Bolívar, donde se está realizando un estudio para conocer acerca de las habilidades del idioma inglés de *reading* y *writing* en el nivel básico través de la práctica de CLIL con TIC. Para ello queremos pedirte que nos apoyes. Tu participación en el estudio consistiría en ser participe en la evaluación diagnostica del nivel de inglés, luego de contribuir en las actividades tecnológicas para mejorar dichas habilidades que presenten dificultad. Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema. Toda la información que nos proporcionen / las mediciones que realicemos nos ayudarán en nuestro trabajo investigativo de maestría; por ende, esta información será confidencial. Esto quiere decir que no le diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), solo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. (SI SE PROPORCIONARÁ INFORMACIÓN A LOS PADRES, FAVOR DE MENCIONARLO EN LA CARTA). Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre. Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre:

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de _____.

Observaciones:

Anexo 3. Cuestionario de conocimientos Reading y writing

TALLER DIAGNÓSTICO NIVEL BÁSICO DE INGLÉS
HABILIDAD DE READING y WRITING
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLIVAR -SAMANIEGO NARIÑO

NAME: _____ DATE: _____

READING SKILL.

PART 1. APROPIACIÓN DE VOCABULARIO.

- Lea las descripciones de la columna de la izquierda (1 - 5).
- ¿Cuál palabra de la columna de la derecha (A - G) concuerda con cada descripción?



DESCRIPCIONES	PALABRAS
1. A piece of clothing that you wear over the front of <u>other</u> clothes to keep the clothes clean. (D)	A. Harbour
2. An area of water next to the coast, often protected from the sea by a thick wall, where ships and boats can shelter. (A)	B. Lamb
3. A young <u>sheep</u> . (B)	C. Cave
4. A small, round fruit with a thin, smooth, red, <u>purple</u> or yellow skin, sweet, soft flesh, and a single large, hard seed. (F)	D. Apron
5. The part of a person's face below their mouth. (E)	E. Chin
	F. Plum
	G. Wrist

PART 2. COMPRENSION DE LECTURA "TRUE OR FALSE".

- Lea el siguiente texto sobre la rutina diaria de la familia Hanson.
- Responda las preguntas 6 a 15 según la información presentada en el texto.
- Seleccione **TRUE** (verdadero) o **FALSE** (Falso).

THE HANSON'S DAILY ROUTINE

Every morning, at half past five, the alarm clock rings and the Hanson wake up. Mrs. Hanson gets up at once and goes to the bathroom. She brushes her teeth and washes her face. Then, she goes to the kitchen and makes breakfast. She takes the bread, butter, cheese, sausages, milk, yogurt and jam out of the refrigerator and sets the table.

After that, Mister Hanson gets up, goes to the bathroom, takes a shower and shaves. Mrs. Hanson wakes her children Ann and Antony at seven o'clock. They are still tired but they get dressed and have breakfast.

After breakfast, the children go to school. Mr. Hanson goes to work. He is a dentist. The children stay at school from 8:00 am to 1:00 pm. Then, they go home and have lunch. Mr. Hanson doesn't go home for lunch; he has it at a restaurant near his office. The children do their homework after lunch. Then Antony has his football training and Ann stays at home reading a book.

Finally, Mr. Hanson comes home at 6 o'clock. The family have dinner together, the children wash the dishes and they watch a little TV before going to bed at 10:00 o'clock.

- | | |
|--|-------------------|
| 6. The whole family gets up at 6 o'clock. | TRUE FALSE |
| 7. Mister Hanson gets up first. | TRUE FALSE |
| 8. Mum makes breakfast. | TRUE FALSE |
| 9. The children set the table. | TRUE FALSE |
| 10. The children go to school in the afternoon. | TRUE FALSE |
| 11. Mrs. Hanson is a dentist. | TRUE FALSE |
| 12. The children stay the whole day at school. | TRUE FALSE |
| 13. Mister Hanson has dinner at the restaurant. | TRUE FALSE |
| 14. The children do their homework in the evening. | TRUE FALSE |
| 15. Both children train football. | TRUE FALSE |

PART 3. CLOZE READING

- Lea el texto y seleccione la palabra correcta para completar cada espacio.
- En las preguntas 16 - 20, marque A, B o C.
- La opción 0 es usada como ejemplo.

History of paper

Since the beginning of writing, people have tried to (0)_____ of something easy and cheap to write on, but it took 3000 years until the Chinese people made paper. Only one thousand years afterwards, people were (16)_____ paper all over Europe and Asia. In the 8th century, the Arabs and the Chinese were enemies, and the Arabs captured some Chinese men. Many of (17)_____ men knew how to make paper, and (18)_____ explained it to the Arabs as the price to be able to go home. Almost eight centuries later, Europeans began to make (19)_____ own paper. At that time, people in the country of the Aztecs (20)_____ the way to make paper too, while the Chinese people were already famous for paper kites and toilet paper!

0. **A. think**

B. thinking

C. thinks

Respuesta: 0. **A** **B** **C**

16. A. uses

B. used

C. using

17. A. that

B. these

C. this

18. A. he

B. they

C. it

19. **A. their**

B. our

C. your

20. A. find

B. finding

C. found

PART 4. MULTIPLE CHOICE

- Lea el texto y responda las preguntas.
- Para las preguntas 23 a 25 seleccione A, B, C, o D.



Wintertime

Winter is cold in some places. Many plants do not grow during winter. Some plants die. Snow and ice may cover the ground. It can be hard for animals to find food during winter. Animals get through this time in many ways. Birds and butterflies can fly. Many of them do not stay around for the winter. They leave. They go to a place with nice weather. Then they come home in the spring. We call this migration. Migrating is a good way to avoid the cold.

Another good way to avoid the cold is to sleep through it. Many animals hide during the winter. Their bodies slow down. They save their energy. They do not eat. They live off of their fat. They do this until food returns. We call this hibernation. Snakes, frogs, and bears hibernate. Some animals store food in their homes. They do not sleep all winter, but they do much less. They live on what they saved in the summer and fall. This is what squirrels, beavers, and raccoons do. Skunks do this too.

Other animals tough it out. They do not leave. They do not hide. They must survive. Sometimes nature helps them out. Some animals grow thicker coats in the winter. Other animals change color. The arctic fox is brown in the summer. His coat turns white in the winter. Winter may be pretty. It is nice to see snow on the trees. But it is dangerous too. People are also at risk. You can get frost, bitten or worse. How do you beat the winter? Do you wear a thick coat? Do you stay inside? Or do you live somewhere warm?

21. Which of these animals survives winter by eating stored food?
- a. bears
 - b. raccoons**
 - c. frogs
 - d. birds
22. What does it mean to migrate?
- a. To grow a thicker coat
 - b. To move somewhere warmer for a season**
 - c. To enter a long sleep and survive off of body fat
 - d. To change colors
23. How does a hibernating animal survive?
- a. A hibernating animal lives off of stored food.
 - b. A hibernating animal lives off of body fat.**
 - c. A hibernating animal lives somewhere warm.
 - d. A hibernating animal lives off of the land.
24. How does a thicker coat help an animal survive winter?
- a. A thicker coat helps an animal hide better.
 - b. A thicker coat helps an animal hibernate.
 - c. A thicker coat helps an animal stay warm.**
 - d. A thicker coat helps an animal migrate.
25. Which title would best describe this text?
- a. Winter: A Time to Migrate
 - b. Hibernation: Sleeping it off
 - c. Survive: How Animals Beat the Winter**
 - d. Birds and Butterflies: Nature's Movers and Shakers

Anexo 4. Carta de permiso institución educativa



Maestría en TIC Aplicadas a la Educación



San Juan de Pasto, 29 de enero de 2024

Doctor
OSCAR A. SOLARTE ROSAS
Rector Institución Educativa Simón Bolívar.
Samaniego, Nariño

Cordial saludo

Como coordinador de la Maestría en TIC Aplicadas a la Educación de la Universidad de Nariño, respetuosamente solicito se brinde colaboración a los estudiantes: LIZET FERNANDA PORTILLA CUNDIR y KEVIN HAMILTON DELGADO LASSO, quienes actualmente son estudiantes egresados de la primera promoción de la Maestría en TIC Aplicadas a la Educación, para que puedan realizar la recolección de datos mediante la implementación de exámenes diagnósticos, talleres y encuestas a estudiantes del nivel básico de inglés en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, Nariño, con el fin de que puedan llevar a cabo la finalización de su trabajo de grado denominado: "Evaluación de las habilidades del idioma inglés de reading y writing en el nivel básico a través de CLIL con TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego".

De antemano agradezco su atención y quedo atento a su respuesta.

Atentamente,



Ms Sc. EDGAR HUMBERTO HERRERA FIGUEROA
Coordinador de la Maestría en TIC Aplicadas a la Educación
Universidad de Nariño

☎ 3246433491
✉ mgticeneducacion@udenar.edu.co
🌐 <https://vils.udenar.edu.co/maestria-en-tic-aplicadas-a-la-educacion/>

Resolución MIN 017905
septiembre 25 de 2020
SNIES 109573

Anexo 5. Aval Universidad de Nariño



Centro de Idiomas

San Juan de Pasto, 15 de marzo de 2024

CID-027

Para: **LIZET FERNANDA PORTILLA CUNDAR** y **KEVIN HAMILTON DELGADO LASSO**- Estudiantes Maestría en TIC Aplicadas a la Educación- Universidad de Nariño.

De: **ARMANDO AGREDA MARTÍNEZ** -Director- Centro de Idiomas -Universidad de Nariño.

Asunto: Autorización Ejecución de Proyecto de Investigación.

Reciban un atento y cordial saludo acompañado de los mejores deseos por su bienestar y el de sus familias.

Teniendo en cuenta la solicitud allegada por Ustedes, de la manera más atenta, me permito informarles que autorizo la recolección de datos a través de la implementación de exámenes diagnósticos, talleres y encuestas a estudiantes del nivel básico de inglés pertenecientes al Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño, en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego, para la finalización de su Proyecto de investigación denominado: Evaluación de Las Habilidades Del Idioma Inglés de Reading y Writing en el Nivel Básico a Través de CLIL con TIC en la Institución Educativa Simón Bolívar de Samaniego.

Atentamente,

Armando Agreda Martínez
Director Centro de Idiomas

Proyecto: Prens Nalibaly Revuelto
Celular: 3174829182
Movil: Armando Agreda Martínez
Celular: 3814211444

Calle 8 No. 33-127 Avenida Panamericana, San Juan de Pasto – Nariño – Colombia.
Teléfono 7244309 ext. 2670
centro.idiomas@udenar.edu.co



SC-CERT1848

CO-SC-CERT1848

Anexo 6. Aval IE Simón Bolívar



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SIMÓN BOLÍVAR"
SAMANIEGO NARIÑO

Resolución No. 2953 de Noviembre 7 de 2.002. Gobernación de Nariño
Resolución No. 946 de Julio 11 de 2.003. Gobernación de Nariño

Samaniego, 02 febrero del 2024

Señor:
Ms Sc. ÉDGAR HUMBERTO HERRERA FIGUEROA
Coordinador Maestría en TIC Aplicadas a la Educación
Universidad de Nariño
San Juna de Pasto (N).

Ref: **ACEPTACIÓN TRABAJO DE CAMPO DE ESTUDIANTES UDENAR.**

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito dar respuesta a su oficio del 29 de Enero de 2024, en el cual solicitan la realización del Trabajo de Campo, requisito de Grado de los estudiantes **LIZET FERNANADA PORTILLA CUNDAR**, C.C. No. 1.085.330.804 de Pasto y **KEVIN HAMILTON DELGADO LASSO**, C.C. No. 1.085.332.829 de Pasto, estudiantes de la Maestría en **TIC Aplicadas a la Educación**, informándole que su solicitud ha sido aceptada favorablemente por nuestro plantel, para que sus estudiantes puedan realizar su trabajo, en el momento que su Universidad determine su inicio.

NOTIFICACIONES:

Las recibiré en la Carrera 4ª. No. 6 – 49 Avenida Schumacher – Parque Los Fundadores, cualquier información comunicármela a través del correo: iesbsam@gmail.com; contactos celulares con WhatsApp 315 6703393 – 310 8415138.

Por su atención y trámite, le anticipo mis agradecimientos.

Atentamente,


ÓSCAR AUDELO SOLARTE ROSAS
Rector INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SIMÓN BOLÍVAR"
Dirección CARRERA # 6-49 Samaniego Nariño
Correo iesbsam@gmail.com
Teléfono con WhatsApp: 315 6703393-3108415138

Anexo 7. Metadatos de la investigación

