

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



## EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS A TRAVÉS DEL MODELO MOBILE BLENDED LEARNING EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN PIURA, 2023

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciados en Educación Secundaria con  
especialidad en inglés

Presentan los Bachilleres

**STEVE WERENSHON BELLIDO AIMA**  
**MERCY DEL ROCIO BRAVO ALTAMIRANO**

**Presidente: Alier Ortiz Portocarrero**

**Asesor: Jorge Cruz Peñaherrera**

**Lector: Rocio Iris Figueroa Vasquez**

**Lima-Perú**

**Setiembre de 2024**



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado  
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

## INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

**CONSEJEROS**

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por BELLIDO AIMA, Steve Werenshon y BRAVO ALTAMIRANO, Mercy del Rocio quienes solicitamos la obtención de nuestro título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "El Desarrollo de la Competencia Comunicativa del Idioma Inglés a través del Modelo Mobile Blended Learning en una Institución Educativa Pública de la Región Piura, 2023"

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Carrera Profesional de Educación respectivamente, declaramos que el producto académico de BELLIDO AIMA, Steve Werenshon y BRAVO ALTAMIRANO, Mercy del Rocio ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 11% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 12 del mes de julio de 2024

Atentamente,

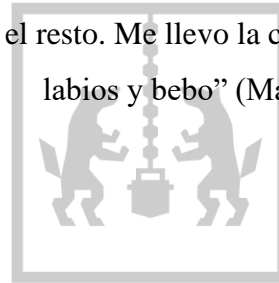
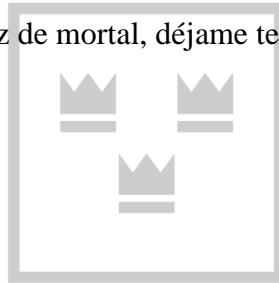
Jorge Luis Cruz Peñaherrera  
Asesor

Oscar Heerbert Marin Garcia  
Secretario

## EPÍGRAFE

“Arriba, las constelaciones descienden y rotan. Mi divinidad brilla en mí como los últimos rayos del sol antes de hundirse en el mar. Antes pensaba que los dioses son lo opuesto a la muerte, pero ya veo que están más muertos que nada, pues son inmutables y no pueden tomar nada en sus manos.

Toda mi vida he estado moviéndome hacia delante, y ahora estoy aquí. Tengo voz de mortal, déjame tener el resto. Me llevo la cratera rebosante a los labios y bebo” (Madeline Miller, 2021).



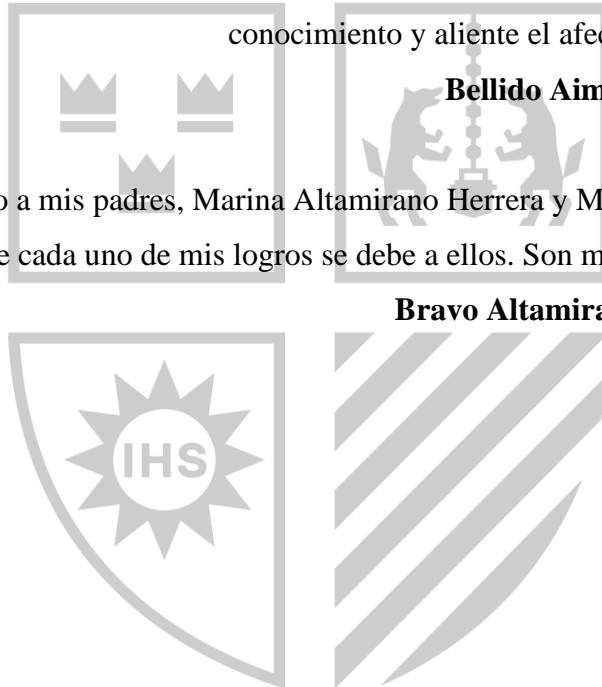
## DEDICATORIA

Dedico esta investigación a quienes considero mis dioses: Teodocio Bellido y Norma Aima. Gracias a todo el esfuerzo que hicieron y aún hacen he podido culminar esta pesquisa. También las dedico a mis hermanos y tíos, las palabras y actos de acompañamiento me han servido. Finalmente, dedico estas líneas a esos lectores que encontraron este trabajo, espero que esta investigación ayude a desarrollar más conocimiento y aliente el afecto a la investigación.

**Bellido Aima, Steve Werenshon**

Dedico este trabajo a mis padres, Marina Altamirano Herrera y Modesto Marino Bravo Centurión porque cada uno de mis logros se debe a ellos. Son mis mayores mentores.

**Bravo Altamirano Mercy del Rocío**



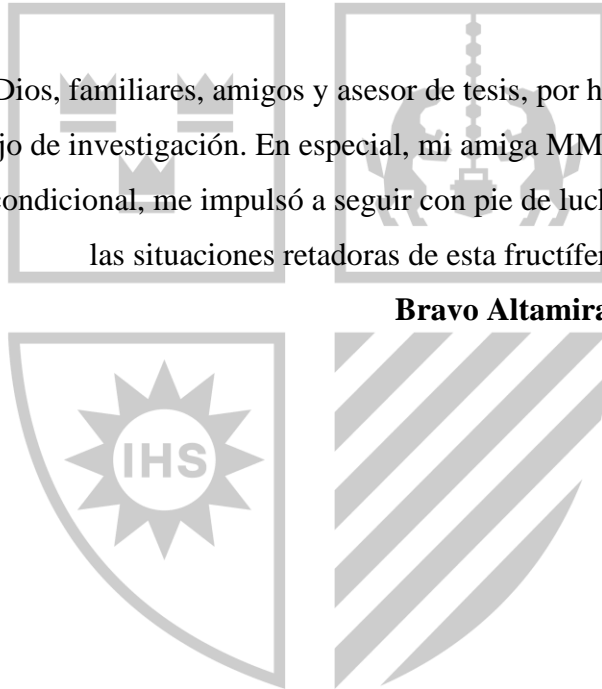
## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco el apoyo y soporte al asesor Jorge Cruz Peña, al programa de becas del estado, ya que pude estudiar en esta casa de estudios UARM. Finalmente, agradezco con todo mi ser a mi padre y madre, gracias a todas sus enseñanzas y actos de amor soy un ciudadano sensible.

**Bellido Aima, Steve Werenshon**

Agradezco a Dios, familiares, amigos y asesor de tesis, por haberme incentivado a realizar este trabajo de investigación. En especial, mi amiga MMPB por ser la persona que, de manera incondicional, me impulsó a seguir con pie de lucha para afrontar todas las situaciones retadoras de esta fructífera labor investigativa.

**Bravo Altamirano Mercy del Rocío**



## RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación es evaluar el aporte del modelo *Mobile Blended Learning* en el desarrollo de la comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de la región Piura, 2023. La importancia es que la comunidad de docentes conozca la implementación de este modelo para que pueda ser implementado en las actividades de aprendizaje y en las experiencias de aprendizaje para incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa en la comunidad estudiantil. Esta investigación siguió la ruta cualitativa, de tipo descriptiva, cuyo diseño fue fenomenológico. Las técnicas empleadas en este estudio fueron la observación, la fotografía y la entrevista. Para la muestra se seleccionaron ocho estudiantes y un docente del cuarto año del nivel secundario de una institución pública de la región Piura. Los resultados señalaron que la aplicación del modelo *Mobile Blended Learning* ayudó de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa, debido a que los estudiantes mejoraron sus interacciones sociales, tuvieron mayor seguridad para realizar exposiciones sobre temas sociales y realizaron reportes con buena pronunciación y entonación en su dominio del idioma inglés.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática, *Blended Learning*, *Mobile Blended Learning*

## **ABSTRACT**

The objective of this research work is to evaluate the contribution of the Mobile Blended Learning model in the development of English language communicative competence in fourth grade high school students of a public educational institution in the Piura region, 2023. The importance is that the teaching community knows the implementation of this model so that it can be implemented in learning activities and learning experiences to encourage the development of communicative competence in the student community. This research followed the qualitative route, of descriptive type, whose design was phenomenological. The techniques used in this study were observation, photography and interview. Eight students and one teacher from the fourth year of secondary school of a public institution in the Piura region were selected for the sample. The results indicated that the application of the Mobile Blended Learning model helped positively in the development of communicative competence, because the students improved their social interactions, were more confident to make presentations on social issues and made reports with good pronunciation and intonation in their command of the English language.

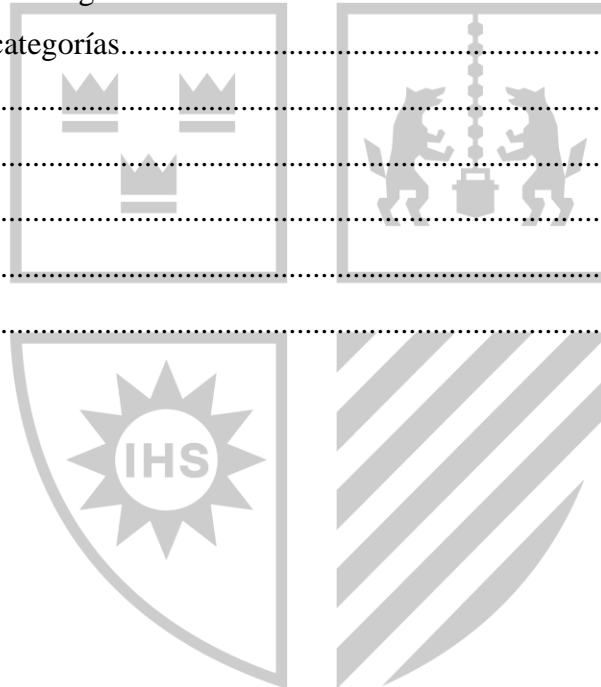
**Keywords:** Communicative competence, linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, Blended Learning, Mobile Blended Learning

## TABLA DE CONTENIDOS

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN .....   | 14 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....  | 17 |
| 1.1. Problema de la investigación .....  | 17 |
| 1.2. Pregunta de investigación .....   | 20 |
| 1.3. Justificación de la investigación .....                                       | 20 |
| 1.4. Objetivos de la investigación.....  | 22 |
| 1.4.1. Objetivo general.....   | 22 |
| 1.4.2. Objetivos específicos .....   | 23 |
| 1.5. Antecedentes .....  | 23 |
| 1.5.1. Antecedentes internacionales.....   | 23 |
| 1.5.2. Antecedentes nacionales .....   | 27 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....   | 30 |
| 2.1. La competencia comunicativa del idioma inglés.....                            | 30 |
| 2.1.1. Concepto de competencia .....   | 31 |
| 2.1.2. Competencia comunicativa.....   | 33 |
| 2.1.3. Componentes (subcompetencias) de la competencia comunicativa.....           | 35 |
| 2.1.4. El área de inglés en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular..... | 38 |
| 2.2. <i>Blended Learning</i> .....   | 41 |
| 2.2.1. Sustento tecnológico - pedagógico del <i>Blended Learning</i> .....         | 43 |
| 2.2.2 Modelos del <i>Blended Learning</i> .....                                    | 47 |
| 2.3. Componentes en el Mobile <i>Blended Learning</i> .....                        | 51 |
| 2.3.1. Interacción presencial .....  | 53 |
| 2.3.2. Interacción virtual .....   | 54 |
| 2.3.3. La Retroalimentación.....   | 54 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....                                | 57 |
| 3.1. Enfoque de la investigación .....   | 57 |
| 3.2. Nivel de la investigación.....  | 58 |
| 3.3. Diseño de la investigación .....  | 58 |



|   |           |
|---|-----------|
| 3.4. Población y muestra.....                                     | 60        |
| 3.5. Matriz.....  | 60        |
| 3.6. Técnicas e instrumentos.....                                 | 61        |
| 3.7. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.....      | 62        |
| <b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b> | <b>64</b> |
| 4.1. Recolección de datos .....                                   | 64        |
| 4.1.1. Observación .....  | 65        |
| 4.1.2. Fotografía.....  | 66        |
| 4.1.3. Entrevista semiestructurada .....                          | 67        |
| 4.2. Organización de los datos .....                              | 69        |
| 4.3. Definición de las categorías .....                           | 70        |
| 4.4. Soporte de las categorías.....                               | 120       |
| 4.5. Triangulación .....  | 153       |
| Conclusiones.....   | 164       |
| Recomendaciones .....   | 169       |
| Bibliografía .....  | 171       |
| Anexos .....  | 181       |



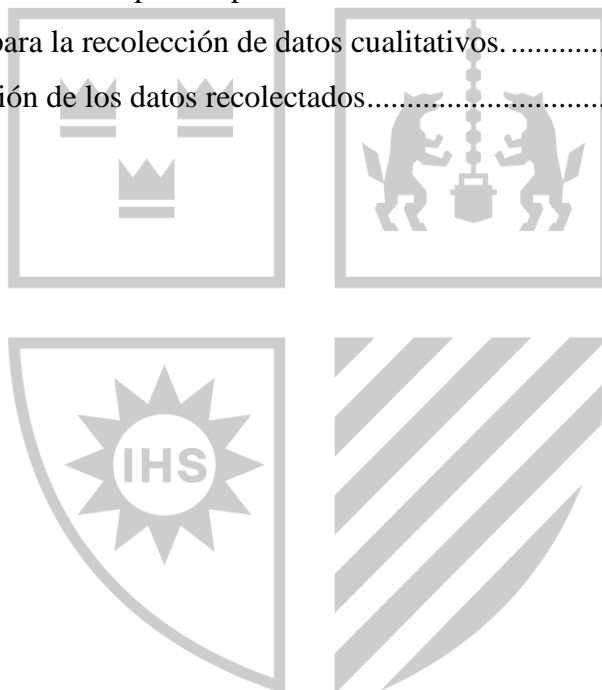
## INDICE DE TABLAS

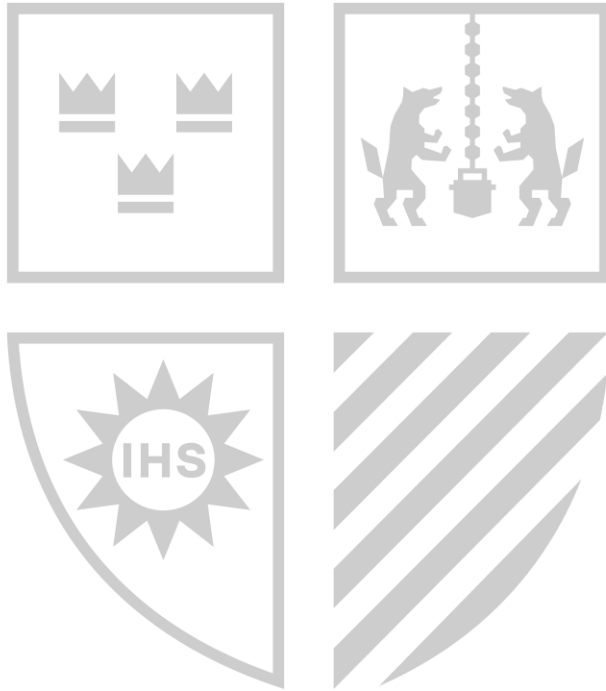
|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Registro del material fotográfico .....                                       | 67  |
| Tabla 2. Perfil de los entrevistados .....   | 68  |
| Tabla 3. Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 1 .....                 | 69  |
| Tabla 4. Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 2 .....                 | 72  |
| Tabla 5. Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 3 .....                 | 73  |
| Tabla 6.: Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 4 .....                | 74  |
| Tabla 7. Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 5 .....                 | 76  |
| Tabla 8. Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 6 .....                 | 78  |
| Tabla 9. Definición de la unidad de análisis - Ficha de análisis fotográfico 1 .....   | 79  |
| Tabla 10. Definición de la unidad de análisis - Ficha de análisis fotográfico 2 .....  | 79  |
| Tabla 11. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°1 .....  | 81  |
| Tabla 12. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°2 .....  | 83  |
| Tabla 13. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°3 .....  | 84  |
| Tabla 14. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 4 ..... | 84  |
| Tabla 15. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°5 .....  | 85  |
| Tabla 16. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°6 .....  | 86  |
| Tabla 17. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 7 ..... | 87  |
| Tabla 18. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 8 ..... | 88  |
| Tabla 19. Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 9 ..... | 88  |
| Tabla 20. Codificación de las categorías y subcategorías .....                         | 92  |
| Tabla 21. Codificación abierta - Diario de campo 1 .....                               | 92  |
| Tabla 22. Codificación abierta - Diario de campo 2 .....                               | 94  |
| Tabla 23. Codificación abierta - Diario de campo 3 .....                               | 95  |
| Tabla 24. Codificación abierta - Diario de campo 4 .....                               | 97  |
| Tabla 25. Codificación abierta - Diario de campo 5 .....                               | 99  |
| Tabla 26. Codificación abierta - Diario de campo 6 .....                               | 101 |
| Tabla 27. Codificación abierta - Ficha de análisis de material fotográfico 1 .....     | 103 |
| Tabla 28. Codificación abierta - Ficha de análisis de material fotográfico 2 .....     | 105 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 29. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°1..... | 106 |
| Tabla 30. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°2..... | 107 |
| Tabla 31. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°3..... | 109 |
| Tabla 32. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°4..... | 110 |
| Tabla 33. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°5..... | 111 |
| Tabla 34. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°6..... | 112 |
| Tabla 35. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°7..... | 113 |
| Tabla 36. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°8..... | 114 |
| Tabla 37. Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al docente N°9 .....   | 115 |
| Tabla 38. Codificación selectiva - Diario de campo 1.....                           | 120 |
| Tabla 39. Codificación selectiva - Diario de campo 2.....                           | 121 |
| Tabla 40. Codificación selectiva - Diario de campo 3.....                           | 123 |
| Tabla 41. Codificación selectiva - Diario de campo 4.....                           | 124 |
| Tabla 42. Codificación selectiva - Diario de campo 5.....                           | 127 |
| Tabla 43. Codificación selectiva - Diario de campo 6.....                           | 128 |
| Tabla 44. Codificación selectiva- Fotografía.....                                   | 130 |
| Tabla 45. Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°1.....                 | 133 |
| Tabla 46. Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°2.....                 | 135 |
| Tabla 47. Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°3.....                 | 136 |
| Tabla 48. Codificación selectiva - Entrevista al estudiante N°4.....                | 138 |
| Tabla 49. Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°5.....                 | 139 |
| Tabla 50. Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°6.....                 | 141 |
| Tabla 51. Codificación selectiva - Entrevista al estudiante N°7.....                | 142 |
| Tabla 52. Codificación selectiva - Entrevista al estudiante N° 8.....               | 143 |
| Tabla 53. Codificación selectiva- Entrevista al docente N°9 .....                   | 145 |
| Tabla 54. Codificación de categorías.....   | 150 |
| Tabla 55. Triangulación en base a la síntesis de tres técnicas cualitativas.....    | 156 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Competencia comunicativa y componentes .....                         | 36 |
| Figura 2. Autores según los énfasis de enfoque <i>Blended Learning</i> .....   | 45 |
| Figura 3. Componentes para el desarrollo del <i>Blended Learning</i> .....     | 52 |
| Figura 4. Circuito de la retroalimentación formativa .....                     | 55 |
| Figura 5. Principales acciones para implementar un diseño fenomenológico ..... | 60 |
| Figura 6. Técnicas para la recolección de datos cualitativos.....              | 65 |
| Figura 7. Organización de los datos recolectados.....                          | 69 |





## INTRODUCCIÓN

El dominio de un idioma extranjero como el inglés se considera imprescindible en la actualidad, dada su amplia influencia en ámbitos académicos, tecnológicos y comunicativos. Este lenguaje no solo posibilita la comunicación global, sino que también abre puertas a oportunidades educativas y profesionales internacionales. Según el estudio realizado por Moscoso et al. (2019), el inglés ha sido reconocido como una lengua franca debido a su función crucial como idioma vehicular y medio de intercambio desde la Edad Media, compartiendo este papel inicial con otras lenguas como el francés, el italiano y el árabe. También este lenguaje es entendido como símbolo de poder, estatus y desarrollo, ya que la existencia de estas lenguas ha permitido a las personas asumir un rol activo dentro de la sociedad que se encuentra en constante evolución. Por tal razón, cada nación se ha interesado por incluir en sus políticas educativas la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

En el contexto mundial, de acuerdo al Índice de Suficiencia en Inglés de Education First (EF), Perú se posiciona en el lugar 51 a nivel mundial en dominio del idioma inglés (Guzmán, 2023). Este resultado refleja la necesidad de mejorar las competencias lingüísticas para competir de manera más efectiva en el escenario global. Asimismo, Morán (2012) expresó que el *Blended Learning* no es una novedad, ya que se originó en los años 90, pero ha ido evolucionando y adaptándose como una temática innovadora en la educación. Esta evolución ha permitido que se integren nuevas tecnologías y metodologías para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, es fundamental mejorar la enseñanza del inglés y adoptar enfoques educativos innovadores, como el *Blended Learning*, para elevar la calidad educativa en Perú.

En el contexto latinoamericano, según los resultados de Education First, Perú ocupó el noveno puesto, destacándose el alto nivel de competencia en inglés entre las personas de 21 años en adelante (Guzmán, 2023). Este posicionamiento situó al país en el umbral de competencia moderada (Guzmán, 2023). Esta situación subrayó la necesidad de alcanzar

niveles más elevados, especialmente considerando que en el ámbito laboral de entonces el dominio del inglés era un requisito indispensable para las empresas, particularmente para aquellos en roles ejecutivos, gerenciales y directivos (Guzmán, 2023). Por ende, se deberá mejorar la enseñanza del inglés para aumentar la competitividad laboral del país en el futuro.

En el Perú, ha sido integrado gradualmente el inglés en el Currículo Nacional como respuesta a las demandas de un mundo cada vez más interconectado y competitivo. La política más reciente, conocida como "Abre Puertas al Mundo", se implementó en 2016. Su objetivo era que para el 2021, los estudiantes egresados de secundaria alcanzaran el nivel intermedio B1 de inglés. Este nivel se consideraba fundamental para asegurar la adquisición de competencias y habilidades básicas en este idioma (Minedu, 2016). Sin embargo, a pesar de intentarlo, no se ha logrado percibir completamente el avance deseado, sobre todo en los estudiantes que empiezan la universidad. Acerca de ello, García et al. (2019) indicaron que los estudiantes enfrentan dificultades al aprender inglés después de la secundaria, lo que sugiere la necesidad de ajustar las estrategias educativas en Perú. Por lo tanto, este proceso de ajuste podría ser crucial para fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes y prepararlos para los desafíos actuales.

El presente estudio está integrado por cuatro capítulos. En el primero, se aborda la descripción del problema y la justificación de la investigación. La problemática se originó debido al bajo rendimiento de los estudiantes de cuarto año de secundaria en un colegio rural de la región de Piura, lo cual quedó evidenciado en los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a inicios del año escolar 2023. Asimismo, se detallan los antecedentes internacionales desarrollados en las universidades de Colombia, Ecuador y México y nacionales aplicados en distintas regiones como Lima, Huánuco, Puno y Ucayali. La particularidad de los precedentes radicó en su enfoque mixto considerando tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, con el propósito de describir cómo la metodología *Blended Learning* contribuye al proceso de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes.

En el segundo capítulo, se explica el marco teórico considerando las dimensiones de la investigación. Primero, se define categoría de la competencia comunicativa y las subcategorías como las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Segundo, se precisa la dimensión del *Blended Learning* y se determinan sus modelos como *Station Rotation Blended Learning*, *Lab Rotation Blended Learning*, *Project Based Blended*

*Learning, Mobile Blended Learning*. Tercero, se especifica los subgrupos como la interacción presencial y virtual y la retroalimentación. Por consiguiente, este capítulo establece una comprensión integral de los conceptos clave y modelos, proporcionando una base sólida para el análisis posterior en el estudio.

En el tercer capítulo, se realizó la metodología de la investigación. La cual tuvo un diseño fenomenológico, adoptando un enfoque cualitativo y un nivel descriptivo. Su objetivo fue explorar la experiencia de los estudiantes con el aprendizaje combinado, enfocándose en cómo mejoró su dominio del inglés y su capacidad de comunicación. La población estaba conformada por los educandos de cuarto año de secundaria de una institución educativa rural de Piura. Su muestra estuvo integrada por ocho de ellos y un docente de inglés. Las técnicas e instrumentos utilizados incluyeron la observación directa con su diario de campo, la entrevista semiestructurada con su guía correspondiente, y la fotografía con su ficha de análisis respectiva. Todo ello se encuentra sintetizado en la Matriz de Consistencia Metodológica (Véase Anexo 1).

En el cuarto capítulo, se exponen los resultados de la indagación. Primero, se recolectó la información de los diarios de campo de las clases de inglés, la entrevista realizada al docente y se tomaron las fotografías según cada subcategoría. Segundo, se ordenaron los datos transcribiendo los diarios de campo y la entrevista en un documento de Word y se clasificaron las fotos. Tercero, se definieron las unidades de análisis, se desarrolló la codificación abierta y selectiva para cada instrumento. Cuarto, se elaboró la triangulación para realizar una síntesis conclusiva e integrativa de las técnicas como la observación, fotografía y entrevista. Por último, se explicaron las conclusiones y se plantearon las recomendaciones según los objetivos del estudio.



## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Problema de la investigación**

El inglés es considerado como una lengua franca por la expansión de su uso alrededor del mundo, dado que es el pilar de políticas lingüísticas y sistemas educativos de distintos países (House, 2003). En el área de inglés, el Currículo Nacional de Educación Básica peruano, se presenta como uno de los elementos a considerar. Sin embargo, a pesar de su inclusión en dicho documento, varios estudios evidencian la limitada eficacia en la enseñanza y aprendizaje de este idioma en las instituciones públicas desde su incorporación hasta la fecha actual. Un ejemplo destacado es la evaluación llevada a cabo por el Instituto Peruano Norteamericano durante los años 2010-2011 para los docentes de inglés (Minedu, 2014). Los resultados revelaron que el 40% de los participantes no logró superar el nivel básico en dicho examen (Minedu, 2014). Este hallazgo puso de manifiesto la limitada competencia en inglés por parte de los docentes, lo cual impactó negativamente en su capacidad para impartir clases y, consecuentemente, afectó la calidad de la enseñanza del idioma entre la población estudiantil (Minedu, 2014).

Para el año 2016, el Ministerio de Educación dispuso crear una normativa con la finalidad de revertir tal situación (Minedu, 2014). En este se había estipulado hacer efectivas tres propuestas (Minedu, 2014). La primera fue realizar un acuerdo con Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte para introducir a la escala del Marco Común Europeo en Referencia de Lenguas (MCER) con la proyección de incrementar el dominio del idioma inglés en los estudiantes peruanos (Minedu, 2014). La segunda propuesta fue garantizar la enseñanza del inglés en las instituciones públicas del nivel primario y en específico los últimos grados, con la finalidad de que se adquirieran destrezas básicas del inglés (Minedu,

2014). Por último, se planteó potenciar el nivel intermedio B2 de los docentes y su preparación pedagógica como estándar mínimo requerido en función de lo solicitado en el MCER (Minedu, 2014).

En este sentido, no se han observado resultados sólidos derivados de las disposiciones previamente mencionadas por el Ministerio de Educación, ya que las estadísticas educativas nacionales no están fácilmente accesibles o son limitadas (Minedu, 2017). Por ejemplo, el censo escolar realizado en el año 2017, bajo la supervisión de la Unidad de Medición de Calidad del Minedu, presentó datos incompletos que mayormente se centraron en áreas numéricas y de alfabetización, descuidando la evaluación del idioma inglés (Minedu, 2017). Por tal razón, este proceso de recopilación de datos y aplicaciones de pruebas ha enfrentado mayores obstáculos debido a una ley del Ministerio de Educación promulgada en 2014, que prohíbe la evaluación de estudiantes con fines de admisión (Minedu, 2017).

En cuanto a la situación de los educadores, aún sigue perenne su dominio básico del idioma. La problemática ha sido abordada en el estudio más reciente realizado por Cronquist y Feinstein (2017), quienes, en su análisis, señalan el bajo rendimiento de las escuelas para crear entornos de enseñanza-aprendizaje óptimos en América Latina, a pesar de los esfuerzos destinados a mejorar políticas y programas educativos. En efecto, los autores resaltan que es pertinente que existan políticas más claras y continuas para el proceso de formación docente en el aprendizaje del idioma inglés, ya que existe una escasez de educadores con capacidades óptimas para cumplir con los estándares del manejo del inglés en el MCER (Cronquist & Feinstein, 2017).

En esa misma postura, Huamán (2021) argumenta que los criterios establecidos por el Estado para los docentes son insuficientemente rigurosos, limitándose a requerir el título profesional de educador y un nivel intermedio B2 como máximo en el dominio del idioma inglés, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Por tal razón, se podría inferir que estos criterios se sitúan por debajo de los estándares establecidos por otras instituciones, como el Instituto Cultural Peruano Norteamericano (ICPNA), la Asociación Cultural Peruano Británica (ACPB), Idiomas Católica y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Las cuales exigen certificaciones de exámenes internacionales con resultados correspondientes a los niveles avanzados C1 y C2 en el dominio del inglés. En

este sentido, se destaca la necesidad de revisar y fortalecer los requisitos para la formación de docentes de inglés en el contexto educativo peruano.

Cabe mencionar que Cambridge proporciona certificaciones reconocidas globalmente destinadas a docentes de inglés, las cuales gozan de mayor reconocimiento que un título profesional (Huamán, 2021). Entre estas certificaciones se incluye el *Teaching Knowledge Test* (TKT), diseñado para aquellos que aspiran a ser educadores y buscan adquirir habilidades metodológicas aplicables a diversos niveles educativos. Adicionalmente, el *Certificate in English Language Teaching to Adults* (CELTA) está dirigido a profesores que desean explorar diversas teorías y metodologías del inglés, centrándose específicamente en la enseñanza a adultos (Huamán, 2021). Por último, el *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DELTA) se orienta a docentes con experiencia (Huamán, 2021). Por lo tanto, se podría concluir que el sistema educativo ha experimentado notables avances; sin embargo, también revela una tendencia parsimoniosa que no logra satisfacer completamente las necesidades del estudiantado.

En la era digital en la que nos encontramos, existe una sociedad tecnológica que permite mantener a las personas conectadas en este mundo globalizado. La pandemia generada por la COVID-19 aceleró dicho proceso, las personas adquirieron mayor interés por aprender de manera remota o virtual. Asimismo, contar con un dispositivo móvil y contar con una buena señal de Internet no se convirtió en un lujo, sino en una necesidad (Rodríguez, 2016). Por ende, estamos en un escenario de post pandemia y ante ello surge la necesidad de analizar el desarrollo que las TIC tienen dentro de las instituciones públicas del país peruano.

A pesar del amplio bagaje tecnológico disponible para los adolescentes en el aprendizaje de idiomas, se presenta una situación preocupante en el ámbito del inglés (Minedu, 2014). Aunque cuentan con recursos tecnológicos para aprender de manera pasiva, los estudiantes encuentran dificultades al intentar comprender a angloparlantes (Minedu, 2014). Esta dificultad se atribuye a una formación insuficiente en el idioma inglés, ya que el único recurso en el aula es el docente, y las horas dedicadas a esta área son limitadas (Minedu, 2014). Por tal razón, es imperativo abordar estas limitaciones para mejorar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés entre los educandos.

Otra desventaja es que, el proceso de enseñanza-aprendizaje carece de medios audiovisuales pertinentes, los cuales son vitales para la instrucción de un nuevo idioma

(Gonzáles, 2010). Esta carencia se vuelve aún más notable, dado que el material audiovisual adecuado suele ser costoso (Gonzáles, 2010). En la misma línea, Contreras (2015) resaltó que hay instituciones educativas a las cuales el estado peruano, les ha entregado este tipo de material, pero no lo utilizan por falta de docentes capacitados y pocas horas de estudio a la semana (como se cita en Palma & Perpetua, 2017). Por lo tanto, la falta de recursos audiovisuales y la limitada formación del personal docente impactan negativamente en el proceso de enseñanza del idioma.

## 1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera el uso del modelo *Mobile Blended Learning* promueve el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de una I.E. pública de la región Piura?

## 1.3. Justificación de la investigación

El presente trabajo de investigación tiene relevancia en la comunidad educativa por dos aspectos. En primer lugar, el tema propuesto adquiere una relevancia significativa para docentes y estudiantes en instituciones educativas, debido a las implicaciones prácticas y sociales. La propuesta aboga por la integración de herramientas tecnológicas para mejorar la competencia comunicativa en inglés. Esta perspectiva no solamente se erige como un recurso valioso a nivel local, sino que también ofrece la posibilidad de implementar el *Mobile Blended Learning* en colegios de diversas regiones, fomentando la adopción de nuevos modelos educativos. En este contexto, se destaca la importancia de considerar la intervención de las Unidades de Gestión Educativa Local en cada provincia y de otras que aspiren a incorporar esta iniciativa a nivel nacional. Esta colaboración permitiría una expansión coherente y coordinada de la propuesta, abarcando diversas áreas geográficas y maximizando su impacto en la educación.

En perspectiva social, la implementación del modelo *Blended* en las comunidades educativas favorecerá la interconexión y la comunicación sin barreras. Del mismo modo, es crucial reconocer que el dominio del idioma inglés adquiere una relevancia fundamental como medio para la comunicación a nivel global e internacional. En la misma línea, esta

apertura a la comunicación posibilitará no solo el intercambio de conocimientos entre comunidades, sino también el fortalecimiento de la colaboración y comprensión mutua. Adicionalmente, al fomentar la comunicación sin impedimentos, se propiciará un ambiente en el cual las diferencias culturales se abordan con respeto, contribuyendo así a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y globalizado.

En el ámbito profesional, el inglés es una herramienta fundamental de trabajo para la mayoría de las personas. Según House (2003), el lenguaje de la comunicación es una herramienta práctica para propiciar los encuentros internacionales. Por ello, es esencial permitir la comunicación con otras personas que no se comunican con la propia L1 (House, 2003). Además, se ha incrementado el interés por aprender este idioma como lengua extranjera en el trayecto de los últimos años, siendo necesario que los estudiantes tengan una comunicación fluida y espontánea (House, 2003). Por consiguiente, la competencia en inglés no solo es una habilidad valiosa, sino también un requisito cada vez más imperativo en el entorno laboral globalizado actual.

En segundo lugar, la investigación posee relevancia teórica al aportar al área del conocimiento mediante la propuesta de emplear un instrumento tecnológico accesible para toda la población y la comunidad educativa: el teléfono celular. Es casi imposible refutar la gran influencia que hoy en día tiene la tecnología sobre la humanidad; los avances tecnológicos son constantes y rápidos. Desde este fundamento, se puede reafirmar lo que algunos estudios estiman, nos encontramos inmersos en una era digital. Tal como lo refiere Hofman (2018), la tecnología ha dispuesto que el aprendizaje de los estudiantes modernos se traslade a todas las esferas de sus vidas, lo cual incita a que los modelos educativos se adapten a las necesidades de ellos.

Gil y Melo (2018) resaltaron la considerable influencia que las tecnologías ejercen en la sociedad contemporánea, generando la necesidad imperativa de que el papel del docente evolucione hacia la innovación y la creatividad en consonancia con las demandas actuales. En concordancia, Hofman (2018) sostiene que el estudiante asume un papel protagónico en su proceso de aprendizaje al desarrollar y potenciar su autonomía, organizando y gestionando su tiempo gracias al acceso libre a la tecnología. Esta dinámica evidencia un cambio fundamental en la dinámica educativa. Por lo tanto, el reconocimiento de esta dinámica exige

una redefinición constante de los roles tanto del docente como del estudiante en el contexto educativo actual.

De esta manera, se propone el modelo *Mobile Blended Learning* como una alternativa viable y adecuada al contexto de la era digital, asegurando el aprendizaje del idioma inglés. Esta propuesta se respalda en la competencia digital transversal, que implica desenvolverse en entornos virtuales generados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), siendo esta competencia destacada en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016). Además, Alemany (2007) y Morán (2012) argumentaron que a través de los modelos de *Blended Learning*, los docentes pueden innovar en su enseñanza, y los estudiantes fortalecen su aprendizaje al encontrar los recursos tecnológicos relevantes y motivadores. Por lo tanto, se puede inferir que este enfoque busca no solo cumplir con las exigencias actuales del entorno digital, sino también potenciar la calidad y la efectividad del proceso educativo.

De este modo, el siguiente punto a considerar responde a las preguntas, ¿por qué? y ¿para qué investigar sobre el tema elegido? Debido a que el aprendizaje de una lengua extranjera implica el fomento de habilidades orales y escritas, las cuales se desarrollan a través de diversas actividades de manera sistemática y reiterada. En el ámbito educativo, la tecnología ha sido incorporada con el propósito de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes mediante el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). El enfoque de *Blended Learning*, respaldado por varios estudios, fortalece este proceso al combinar clases virtuales y presenciales que requieren el uso de dispositivos electrónicos y, por ende, de plataformas virtuales orientadas a enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Este modelo se presenta como una estrategia integral que se alinea con las demandas contemporáneas, propiciando un entorno de aprendizaje dinámico y adaptativo.

## **1.4. Objetivos de la investigación**

### **1.4.1. Objetivo general**

- Evaluar el aporte del modelo *Mobile Blended Learning* en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de la región Piura, 2023.

### 1.4.2. Objetivos específicos

- Explorar el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria a través del modelo *Mobile Blended Learning* en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.
- Describir la incorporación del modelo *Mobile Blended Learning* en las experiencias de aprendizaje con los estudiantes de cuarto grado de secundaria en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.
- Analizar el progreso de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria a través del uso del modelo *Mobile Blended Learning* en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.

## 1.5. Antecedentes

### 1.5.1. Antecedentes internacionales

Dentro de las investigaciones internacionales recabadas, se encuentra la de Giraldo (2019), quien realizó la investigación denominada *Aplicación del modelo B-learning* para socializar conocimiento y desarrollar competencias comunicativas bilingües y optar por el título de magister en tecnología educativa y medios innovadores para la educación. Su trabajo tuvo un enfoque cualitativo cuyos instrumentos etnográficos para recabar información fueron: la entrevista, las observaciones y la bitácora. El objetivo de su estudio fue describir cómo es el impacto del uso del modelo *Blended Learning* en el desarrollo de las competencias comunicativas bilingües. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de ciclo 2 (de validación de primaria) y 62 ciclo 3 (grado sexto y séptimo) de una institución que trabaja la modalidad de primaria validada a distancia y del primer ciclo de bachillerato. Por ello, sus edades fueron entre los 18 y 55 años. Se concluye que el empleo de las herramientas tecnológicas de la cultura digital tales como *Blendspace* y *YouTube*, junto con la interacción social, han contribuido con el aprendizaje efectivo de pronunciación y vocabulario en inglés.

Del mismo modo, Giraldo (2019) presentó algunas recomendaciones para investigaciones futuras sobre el uso de tecnologías, aprendizaje y socialización para optimizar la práctica educativa. El autor expresó que es pertinente capacitar a los docentes y

estudiantes respecto al uso de las TIC y es importante que ellos sean claros con las instrucciones que brinda a los estudiantes para el desarrollo de actividades. Finalmente, menciona que es sustancial que las instituciones educativas diseñen sus propios materiales digitales, de acuerdo a los intereses y necesidades académicas. Las recomendaciones y los hallazgos de la investigación de Giraldo otorgan coherencia a este trabajo, debido a que la implementación del modelo de aprendizaje combinado *Blended Learning* en la enseñanza del idioma inglés ha demostrado generar resultados positivos en términos de competencia comunicativa.

En la investigación de Rodríguez (2021) titulada *El Método B-learning para el desarrollo de la producción oral del idioma inglés* con la cual obtuvo el título de grado licenciado en Ciencias de la Educación con mención en inglés, por la Universidad Central [del Ecuador. La autora empleó una metodología cualitativa de tipo descriptivo y relacional, utilizando enfoque bibliográfico documental. Su estudio tuvo como objetivo analizar la influencia del método de aprendizaje combinado *B-learning* en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés, presentando un estado actualizado y crítico de la literatura científica relacionada con dicho método. La conclusión de dicho estudio fue que el análisis de diferentes trabajos de investigación evidencia que los estudiantes obtienen mejores resultados en la producción oral del idioma inglés cuando utilizan el método B-learning para su aprendizaje.

Esta investigación permite comparar y contrastar los estudios realizados por diversos autores que han arrojado resultados positivos sobre el uso del *B-learning* en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés. Finalmente, Rodríguez (2021) sugiere que los profesores se formen en el método B-learning y lo incorporen en el currículo, ya que proporciona beneficios para mejorar la producción oral, desarrollar habilidades en inglés y fomentar la conciencia acerca de las nuevas tecnologías y formas interactivas de aprendizaje del idioma. La investigación de la autora contribuye significativamente a este trabajo al demostrar que la implementación del *Blended Learning* es beneficiosa para la producción oral del inglés en contextos internacionales. Además, sirve como un horizonte constante para la construcción de sentido y significado en este proyecto de investigación.

El autor Mejía (2022) desarrolló una investigación titulada *Blended Learning and spoken production* para optar por el título de bachiller en la Universidad de Ambato en



Ecuador. Este estudio es de enfoque mixto, de carácter explicativo, descriptivo y siguió el objetivo de examinar los efectos del método *Blended Learning* sobre la producción oral en estudiantes de 1ro. BGU en la Unidad Educativa Sagrada Familia - Ecuador. En concreto, estuvo enfocado en la implementación de la tecnología y sus recursos en las clases de inglés de manera presencial y virtual, con el fin de potenciar la producción hablada en los estudiantes, ayudándolos a mejorar las habilidades sub-hablantes, tales como: gramática y vocabulario, manejo del discurso y comunicación interactiva. La población muestral está conformada por 50 educandos, se trabajó con un grupo control y un grupo experimental, cada uno constituido con 25 estudiantes. Para la recolección de datos se tuvo en cuenta un pre-test y un post-test para comprobar el progreso de los educandos del grupo experimental, estos instrumentos fueron tomados del *Cambridge Preliminary English Test (PET)*, luego de realizar el análisis a ambas pruebas se concluyó que el *Blended Learning* influyó positivamente en el progreso de la producción hablada en los estudiantes.

Finalmente, el autor Mejía (2022) ofrece recomendaciones clave, entre las cuales se destaca la pertinencia de que los docentes utilicen de manera más extensa la tecnología y sus recursos. Asimismo, subraya la importancia de comprometer a los educadores en la creación de clases dinámicas que integren a todos los estudiantes, considerando las variadas competencias en inglés presentes en una misma aula. Aunque este trabajo de investigación no adopta un enfoque cualitativo, es relevante destacar que tanto el objetivo como el análisis de los resultados proporcionan una comprensión profunda de la propuesta e implicaciones del *Blended Learning* en escuelas públicas, considerando diversas realidades contextuales. Además, realiza una contribución significativa a este estudio al facilitar la comprensión de la aplicación de instrumentos de evaluación para la recopilación de información.

En la investigación de Cifuentes et al. (2018) titulada *Fostering English Oral Production through Blended Learning at Secondary School* con la que obtuvieron el grado académico de Maestría en educación. Las autoras tuvieron como objetivo reconocer si se puede promover la producción oral del inglés a través de *Blended Learning* con estudiantes de décimo grado en la Escuela Tecnológica-Instituto Técnico Central, una Escuela secundaria pública de Bogotá. Ellas realizaron la investigación mediante el enfoque mixto, y bajo la metodología de investigación en acción y para la recolección de datos utilizaron: el diagnóstico, las pruebas, los videos, las transcripciones, las encuestas y los formatos de

observación en persona y en línea. Los escenarios para desarrollar el proceso de Análisis de Datos, los docentes-investigadores consideraron Diseño “Exploratorio secuencial”. Finalmente, después de realizar un análisis de los datos obtenidos, las autoras concluyeron que la propuesta *B-Learning* puede fomentar la producción oral, a través de la implementación de tres lecciones. Planes basados en la teoría *TBL*. Los estudiantes podrían aumentar el número de palabras producidas en sus presentaciones orales, lo que representa la mejora de la fluidez; el desempeño fue mejor frente a las tareas en línea que en persona. Nuevamente, este trabajo de investigación sirve de recurso y horizonte direccional para continuar con el presente trabajo de exploración, debido a que los resultados en una realidad contextual de nivel secundario brindan soporte para continuar indagando sobre el modelo *Learning* para la producción oral.

Por último, respecto a las investigaciones internacionales, se halló la pesquisa de Padilla, año 2021 titulada *Desarrollo de la competencia oral en inglés en la modalidad Blended Learning: propuesta de diseño instruccional con MOODLE para estudiantes de bachillerato*, este trabajo de indagación fue desarrollado para obtener el grado académico de maestría. El objetivo, según Padilla (2021) fue de mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en específico, en la competencia oral y en los primeros semestres del nivel medio superior (nivel A1 del Marco Curricular Europeo de Referencia - MCER). La premisa que sigue este trabajo de investigación es que con el uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) y otras herramientas digitales específicas que ofrece la Web 2.0; se puede mejorar la competencia oral en los estudiantes de tercer semestre de bachillerato que cursan la unidad de aprendizaje de inglés III. La investigación sigue la metodología de estudio mixto cuya propuesta se enfoca en el modelo de desarrollo instruccional ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación). Los instrumentos y entrevistas realizadas a la población seleccionada dieron como resultado que los estudiantes cuentan con un nivel medio del dominio de la competencia comunicativa, pero que existe motivación en los estudiantes para llegar al nivel de dominio A1 de acuerdo con el MCER y que la propuesta ADDIE contribuye con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa tomando en cuenta cada uno de sus indicadores (fluidez, rango, exactitud, interacción y coherencia). La recomendación que propone la autora es que se expanda el presente trabajo para llegar a afirmar con certeza que el proyecto ADDIE contribuye al objetivo propuesto.

### 1.5.2. Antecedentes nacionales

Álvarez (2019) realizó la tesis titulada la influencia de la metodología *Blended* en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de la I.E.S. Siervos de Dios Crucero para optar por el título de segunda especialidad en docencia en idioma extranjero inglés. El autor aplicó, en la metodología de su estudio, el enfoque cualitativo y el diseño descriptivo. La muestra estuvo conformada por 208 estudiantes. Las técnicas e instrumentos usados en este estudio fueron diversos; dentro de las técnicas, la encuesta y la observación; en los instrumentos, el cuestionario, fichas de observación y registro anecdótico. El objetivo general de este estudio fue describir el modo en el que la metodología *Blended* repercute en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes. Se llegó a la conclusión de que existe una influencia positiva *del Blended Learning* sobre la comprensión de textos y la expresión oral de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación resulta tener un aporte crucial para el aspecto metodológico del estudio porque especifica cuáles son las técnicas e instrumentos de recolección de datos desde un enfoque cualitativo y sirve además para uno de los ejes principales de estudio: el aprendizaje del idioma inglés por medio del *Blended Learning*.

Muñoz (2022) realizó la tesis titulada Método *Blended Learning* y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Chaclacayo, 2021 para optar el grado de maestra en didáctica con mención en idiomas extranjeros. El objetivo general de su estudio fue determinar la relación entre el aprendizaje del idioma inglés y el método *Blended Learning*. Esta tesis tuvo un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo y de corte transversal, nivel de diseño correlacional y método deductivo. El número de estudiantes que conformaron la muestra fue de 86. Se usó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, este último sirvió para las dos variables: *Blended Learning* y aprendizaje del idioma inglés. La conclusión a la que llegó la investigadora es que existe una relación crucial entre ambas variables. Este estudio aporta con la estructura de sus dos variables y los resultados positivos que este ha tenido, permite continuar con el avance de estudios relacionados al *Blended Learning*, un tema novedoso gracias al avance de la digitalización y a la pandemia por la COVID 19 que aceleró su

implementación en las instituciones educativas del Perú, tal es el caso de la institución pública de Chaclacayo referenciada en este trabajo.

Cheneder (2019) desarrolló la tesis titulada *Implementation of a Blended-Learning B2 First Preparation Course in a Private Language Institution in Lima* para optar el título de magíster en educación con mención en enseñanza de inglés como lengua extranjera. Su investigación tuvo un diseño exploratorio - cualitativo cuya muestra estuvo conformada por 12 docentes quienes participaron en el curso de preparación del *Blended* por cuatro meses. Dentro de las técnicas de recolección de datos se aplicaron la revisión de la literatura, las entrevistas y las observaciones. El objetivo base de este estudio fue crear un curso de *Blended Learning* para apoyar la formación de profesores para obtener el certificado del primer examen de *Cambridge B2* para docentes de inglés con la variedad de niveles del dominio del idioma. En base a ello se recogió información en torno a la perspectiva de los docentes involucrados. Se concluyó que, a los resultados esperados y consistentes en el examen, se acercaron más los docentes que desarrollaron el contenido del curso tanto presencial como en línea u online que en aquellos que no. Esta investigación aporta en el aspecto metodológico y teórico porque permite dilucidar uno de los ejes de estudio, este es sobre el trabajo del docente cuando debe enfrentarse a escenarios nuevos y mediados por las tecnologías como en el caso del *Blended Learning*.

Tantana y Macedo (2019) elaboraron la tesis titulada *Aprendizaje combinado (B-Learning)* en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Comercio N° 64, Pucallpa - 2018 para optar el título profesional de licenciados en educación secundaria con especialidad en el idioma inglés. Esta investigación tuvo un diseño experimental, con su variante cuasi experimental; la población estuvo conformada por 646 estudiantes y 80 de ellos fueron seleccionados para la muestra. El objetivo de los autores fue determinar el modo en el que el *B-learning* influye en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes al aprender el idioma inglés. La conclusión de este estudio de acuerdo a los programas estadísticos que se aplicaron fue que, en efecto, el aprendizaje combinado (*B-Learning*) tiene una influencia positiva en el desarrollo de la expresión oral del inglés por parte de los estudiantes, el 68% de ellos obtuvieron un nivel de logro previsto para su grado, ellos estaban cursando el primer año de secundaria. La investigación de estos autores permite dilucidar el tema de la expresión oral,

la cual está circunscrita en la competencia comunicativa del idioma inglés, una de las principales categorías a analizar; además hace denotar que el *Blended Learning* es efectivo para la puesta en práctica de esta competencia.

Espinoza (2021) elaboró su tesis titulada *Influencia del método Blended Learning y desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en el cuarto grado de secundaria, Santa Lucía, 2019* para optar el grado de maestría con mención en investigación y docencia superior. Esta tesis corresponde al tipo de investigación aplicada, nivel explicativo, diseño experimental y con un muestreo no probabilístico intencional. El estudio se llevó a cabo con 19 estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 0778 “Manuel Romero Seminario”. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario para la variable sobre el aprendizaje a través del método *Blended Learning* y se aplicó la prueba oral y prueba escrita para las habilidades de *listening, speaking, reading y writing* en el desarrollo de las competencias en el área de inglés; el cuestionario fue sometido a la prueba Alfa de Cronbach para garantizar su confiabilidad. Los resultados fueron asertivos en la investigación y la conclusión a la que se llegó es que la aplicación del método *Blended Learning* tiene relevancia en el logro de la competencia comunicativa del idioma inglés a diferencia de los que aprenden de forma tradicional o presencial. El aporte de esta tesis se encuentra en los instrumentos que el investigador aplicó, así como en las pruebas que empleó para garantizar su confiabilidad; ello permite dilucidar el procedimiento que un investigador debe tener en cuenta al realizar los instrumentos de recolección de datos.

Como se pudo analizar, existen diversos autores que hacen énfasis en la importancia del análisis y aplicación del modelo *Blended Learning* en el sector educativo, ya que tiene un impacto favorable para con la potenciación de las habilidades orales en el idioma extranjero (inglés). Estos antecedentes refuerzan el sentido de investigación de este proyecto para la aplicación en sectores educativos públicos. Con el conocer sobre el tipo de impacto que resulta de la aplicación de este modelo, se podrían establecer acciones de intervención para la mejora de la práctica educativa en el enfoque comunicativo.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. La competencia comunicativa del idioma inglés

En líneas generales, autores como Navarro y Ortiz (2010), Bermudes y González (2011), Holder (2011) y Pasquali, (1973), coinciden al considerar el concepto de competencia comunicativa como aquella capacidad que exige comunicarse efectivamente, expresarse con autonomía y relacionarse con los demás. La competencia comunicativa es un acto de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos según las necesidades de acción y comunicación (Navarro y Ortiz, 2010). El dominio de esta permite, a una persona o más, establecer un diálogo orientado a la construcción de acuerdos e intercambio de información, conocimientos, ritos, experiencias y logros (Pasquali, 1973).

En cuanto, al Currículo Nacional de Educación Básica del sistema educativo peruano, las competencias son virtudes de una persona para combinar un conjunto de capacidades, características personales, conocimientos, habilidades y un integrado de habilidades socioemocionales a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada de manera pertinente y con sentido ético (Minedu, 2016). De manera específica, el área curricular de inglés como lengua extranjera, engloba 3 competencias; estas son: “competencia 13 (se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera)”, “competencia 14 (lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera)” y “competencia 15 (escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera)”, que van acorde a las siguientes habilidades del idioma inglés: habilidad comunicativa, habilidad de lectura y habilidad de escritura (Minedu, 2016, p. 6).

Según Minedu (2016), el trabajo, desarrollo y potencialización de estas competencias en el acompañamiento de los estudiantes, asegura el aprendizaje. Asimismo, fomenta la apreciación de manifestaciones literarias, desenvolvimiento en distintos contextos socioculturales y contribución a la construcción de comunidades interculturales,

democráticas e inclusivas (Minedu, 2016). Es entendida como una actividad social en la que el individuo interactúa con distintos grupos o comunidades socioculturales, usando el lenguaje oral de manera creativa y responsable y tomando en consideración la repercusión del mensaje transmitido (Minedu, 2016).

En el caso de la competencia 13, respecto a la competencia comunicativa, son 6 las capacidades que la conforman: “obtiene información de textos orales”, “infiere e interpreta información de textos orales”, “adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”, “utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica”, “interactúa estratégicamente con distintos interlocutores” y “reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral” (Minedu, 2016, p. 93)

Las capacidades que van acorde con la comunicación oral del inglés como competencia pretenden ser potencializadas en la educación básica regular desde niveles básicos hasta avanzados, tales como las conversaciones fluidas en el idioma inglés (Minedu, 2016). Las habilidades a desarrollar son 4: *speaking, listening, reading and writing* (Minedu, 2016). Para Chacón (2006), el aprendizaje de las tres primeras habilidades: *listening, writing* y *reading*, se centra en la competencia lingüística o conocimiento teórico de la lengua. Ello denota que los aspectos estructurales de un idioma no garantizan que el sujeto adquiera la suficiencia para usar dicha lengua como herramienta de interacción social para el logro de la competencia comunicativa. Seguir un enfoque comunicativo requiere la integración de la lengua y la cultura en un proceso continuo.

### **2.1.1. Concepto de competencia**

La conceptualización de este término goza de un carácter polisémico, dado que es empleado en diversos campos del conocimiento. En el presente apartado se llamará a acotación a dos autores representativos que pretenden dar un sentido más holístico a esta expresión. Autores como Tobón (2006) y Perrenoud (2008), presentan el concepto de competencia como un entramado de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que permiten actuar de manera pertinente en una determinada situación.

Respecto a los aportes de Perrenoud (2008), él menciona que las competencias no solo implican la resolución de tareas básicas o sencillas, sino que movilizan los saberes y van

más allá de poseer los conocimientos o capacidades. Significa saber trascenderlos y ponerlos en práctica de la forma más apropiada y en el momento preciso, ello a fin de afrontar diversas situaciones y complejidades que se presentan en la vida cotidiana porque “la competencia se realiza en la acción” (Le Boterf, 1924, como se cita en Perreneud, 2008, p. 4).

Tobón (2006) define a las competencias como aquellos procesos mentales complejos que las personas realizan, actúan y crean con la finalidad de realizar sus actividades y resolver problemas. Por lo que, las competencias cumplen con cinco características esenciales: “se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad” (Tobón, 2006, p.81). En síntesis, para el desarrollo de una competencia, la persona debe “saber ser”, “saber conocer” y “saber hacer”; estos en conjunto, le permitirán desenvolverse en distintas esferas personales y sociales, poder desarrollar una actitud crítica, autónoma y reflexiva, entre otras potencialidades (Tobón, 2006).

Un ejemplo que permite comprender el término competencia es el propuesto por Perreneud (2008), él menciona que un estudiante puede conocer las fórmulas para responder correctamente los ejercicios de matemáticas; sin embargo, cuando se le pide resolver alguna situación fortuita de su entorno, no logra solucionarlo. De lo anterior, es evidente rescatar que la prioridad del aprendizaje del estudiante estuvo centrada en los contenidos, más no en el fortalecimiento de su competencia, por lo que tal autor resalta la importancia de transferir los saberes teóricos a la práctica en situaciones reales.

A tal propuesta, Tobón (2006) añade que, “las competencias se constituyen por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad” (p. 69). Es decir, el estudiante no solo debe lograr resolver problemas eventuales de su cotidianidad, sino también debe poseer saberes éticos y comunicativos para afrontar y responder con eficiencia cualquier situación que se le presente.

López (2016) también añade que “la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (p. 316). Entonces, la competencia reúne una serie de capacidades que el estudiante debe adquirir e ir profundizando a lo largo de su desarrollo.



Los autores anteriormente mencionados, coinciden en que, para hablar sobre el término competencia, es necesario que la persona paulatinamente vaya complejizando sus procesos mentales y estos no solo involucran a los conocimientos teóricos, sino a los prácticos y éticos que en la actualidad son indispensables para hacer frente a una sociedad moderna y cambiante. Es esclarecedor mencionar que, no es competente el/la estudiante que se desenvuelve resolviendo un examen con eficacia, sino quien logra resolver cualquier situación problemática y real con solvencia y ética.

### **2.1.2. Competencia comunicativa**

Al igual que el término competencia, las investigaciones realizadas sobre la competencia comunicativa también son diversas, puesto que ha sido estudiada por diferentes autores como: Chomsky (1955), Hymes (1972), Savignon (1997), Finocchiaro (1977), Canale & Swain (1980), Bachman (1995), entre otros (Berenguer et al., 2016).

Según Pinto et al. (2017), la enseñanza del inglés dio un giro considerable con el aporte del alemán Maximilian Berlits, quien estableció un método directo para dar énfasis a la pronunciación y destrezas orales al aprender un idioma; posteriormente, a finales del siglo XX, se profundizó el método oral con los estudios de Bloomfield por medio de su contribución en lingüística estructuralista y Skinner mediante su teoría conductista; desde ahí emerge el interés por trabajar en la pronunciación al aprender un idioma como segunda lengua.

No obstante, Chomsky (1955) es el primero en señalar el término competencia lingüística (Berenguer et al., 2016). Surge esa posibilidad dado que, él diferenció a la competencia gramatical del performance; con la primera se refirió al conocimiento que una persona tiene como nativo hablante y con la segunda, a la práctica de un idioma aprendido en alguna situación dada (Rosales et al., 2013). La teoría lingüística que posteriormente Chomsky (2014) expone se centra principalmente en el hablante-oyente, este es el ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

Seguidamente, algunos autores como Pinto et al. (2016) y Berenguer et al. (2016) resaltan que Hymes realizó un aporte más complejo al establecido por Chomsky, puesto que este propuso que una competencia requiere un uso real de la lengua en situaciones cotidianas. Para Hymes (1972), la competencia lingüística debe implicar “el saber qué decir, en dónde decirlo y cómo decirlo” (Rosales et al., 2013, p. 3), además debe involucrar las subcompetencias gramaticales, psicolingüísticas y probabilísticas para que la persona sepa interpretar y usar las variedades sociolingüísticas dadas las circunstancias culturales de la situación comunicativa (Berenguer et al., 2016). En palabras del propio autor Hymes (1972), la competencia comunicativa "exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas” (p. 2). En suma, este autor incluye al contexto como agente que condiciona a la competencia comunicativa.

Krashen (1981), citado por Rosales et al. (2013), también afirma que el estudio de las reglas gramaticales sólo puede servir como técnicas de autocorrección cuando se trata de ordenar enunciados en el aprendizaje de un segundo idioma. Ante ello, lo más importante es poner en práctica el input de comprensión, lo cual significa que los mensajes son percibidos y entendidos en un modo interactivo (Krashen, 1981, como se cita en Rosales et al., 2013). En esa misma línea, Canale y Swain (1980), aseveran que un número considerable de estudios relacionados a las habilidades comunicativas se enfocan principalmente en la corrección gramatical de la producción oral, pero descuidan un aspecto importante, este es el sociocultural, ellos proponen un método formativo de la competencia comunicativa en la que destaque el desarrollo tanto de la competencia gramatical, la interacción significativa, el discurso y las reglas básicas de este, así como los aspectos sociales y culturales de la lengua (Rosales et al., 2013).

Cabe agregar que, Savignon (1983); Canale y Swain (1980), como se citan en Del Campo y Bonilla (2007) profundizan el análisis de la competencia comunicativa al hacer un recuento de cuatro componentes que conforman a la competencia comunicativa. Estas son: la competencia gramatical que, como su mismo nombre lo estipula, hace referencia a las reglas gramaticales; la competencia sociolingüística en la que se pueden expresar ideas entendibles en los diversos contextos sociológicos: la competencia discursiva como aquella en la que se fusiona el dominio de las reglas gramaticales con los significados para lograr un

texto hablado o escrito de cualquier género y la competencia estratégica en la que se emplean recursos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para entablar una comunicación en situaciones reales (Del Campo & Bonilla, 2007).

Finalmente, Celce Murcia (2008), analiza la evolución de los modelos de competencia comunicativa de los autores anteriormente mencionados y propone un modelo que recoge las diferentes subcompetencias y la relación entre ellas. Dentro de la competencia gramatical o lingüística, distingue la competencia formulaica, refiriéndose a los fragmentos de lengua que se utilizan con frecuencia, o a relaciones gramaticales fijas (Murcia, 2008). Asimismo, recoge todas las subcompetencias que, según Rosales et al. (2013). son: lingüística, sociolingüística o socio-cultural, estratégica, discursiva, interaccional, y formulaica; en este modelo, la subcompetencia discursiva se sitúa en el centro de la competencia comunicativa y se muestra cómo interactúan todas las subcompetencias.

Se puede evidenciar que los aportes y estudios sobre la competencia comunicativa son cruciales para aprender un idioma y utilizarlas en el cotidiano, pero ello demanda, tal como lo han señalado diversos autores, implementar espacios de aprendizaje que propicien un proceso más complejo al solo hecho de conocer las reglas gramaticales o el vocabulario en cuanto al aprendizaje de un idioma. Ello invoca a que las escuelas propicien espacios en los que surjan conversaciones simultáneas que se dan en los entornos socioculturales para que los aprendices de una lengua puedan explorar todas las subcompetencias antes descritas en tanto que las conectan o vinculan para lograr la competencia comunicativa.

### **2.1.3. Componentes (subcompetencias) de la competencia comunicativa**

Un número creciente de expertos en investigación, sociólogos y lingüistas han desarrollado y propuesto contribuciones al campo del conocimiento de la competencia comunicativa, estas contribuciones a la conceptualización de la competencia comunicativa como fenómeno social en y para el discurso, según Pilleux (2001) han surgido desde comienzos de los años setenta, transformándose éste en una interdisciplina con un sistema constituido de la lingüística, la filosofía, la antropología, la psicología y, en menor grado, la sociología.

Seguidamente, en los dos trabajos de investigación del sociolingüista, antropólogo y folclorista Hymes (1971-1972), se puede apreciar con mayor precisión el concepto de competencia comunicativa, debido a que Hymes acuñó este término y lo entiende como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad que se rige en un sistema lingüístico puedan entenderse. Entonces el dominio de la competencia se entiende como la capacidad de recepcionar, interpretar y usar de manera apropiada el significado del código lingüístico, desde cualquier circunstancia para la interacción social.

En la investigación de Pilleux (2001) que analiza la competencia comunicativa y el discurso, siguiendo a autores como: Hymes, Gumperz, Fishman, y Alvares, existen subcompetencias y componentes que permiten entender al uso de esta como un sistema de las reglas de interacción social que involucra a los interlocutores, escenario, tiempo, tópico, propósito, resultados; variedad regional, de edad, o estrato social. Según Pilleux (2001), la competencia comunicativa resulta ser la incorporación de otras cuatro competencias: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática, competencia psicolingüística. Al mismo tiempo, cada una de estas cuatro competencias poseen subcompetencias. La siguiente imagen puede servir para tener un mayor alcance de los componentes que posee cada competencia.

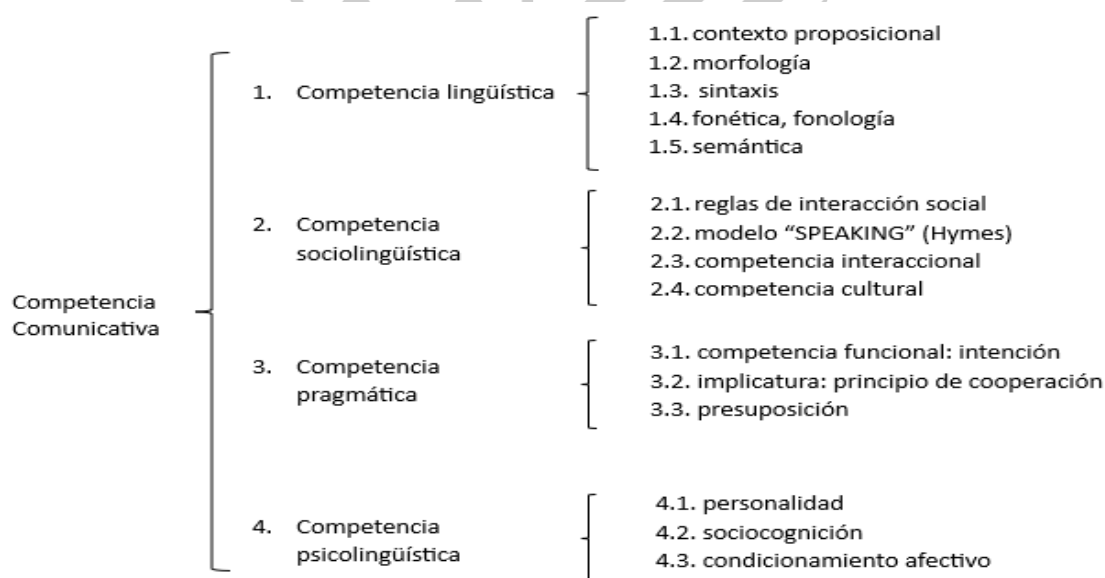


Figura 1. Competencia comunicativa y componentes (Pilleux, 2001)

En la misma línea, a manera de propuesta vinculada, Ellis (1989) hace referencia que, al fomentar la competencia comunicativa, es pertinente establecer objetivos que se presentan en función de subcompetencias. Estas son: la lingüística, la sociolingüística, la estratégica, la discursiva, la interaccional y la formulaica. La primera consiste en aumentar el vocabulario, además se basa en la corrección de la pronunciación y la gramática (Ellis,1989). La segunda se fundamenta en conocer a la cultura desde el foco del aprendizaje de alguna lengua (Ellis,1989). La siguiente se apoya del análisis, práctica y comparación de las estrategias de comunicación propias con las de los demás (Ellis,1989). La tercera procede de discursos hechos en contextos cercanos a la realidad (Ellis,1989). Respecto a la cuarta, esta es la práctica conversacional entre parejas y grupos pequeños en la que intervienen convenciones sociales y elementos de lenguaje no-verbal (Ellis,1989). Por último, la formulaica se sustenta en conocer los fragmentos o expresiones de la lengua que favorecen la producción oral y la interacción (Ellis,1989).

De igual importancia, y siguiendo al Consejo de Europa (2002) se puede entender que la intención de la competencia comunicativa comprende la interacción de diversas competencias y componentes. Esta organización intergubernamental reconoce 9 componentes y estos son: Uno, las competencias lingüísticas que es el conocimiento de los recursos formales de la lingüística y la capacidad de utilizarlos. Dos, la competencia léxica que se centra en el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; se compone de elementos léxicos (modismos, régimen semántico, estructuras fijas y frases) y elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones y pronombres (Consejo de Europa, 2002, p. 108).

Como tercer componente se menciona a la competencia fonológica, Consejo de Europa (2002), que considera el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de unidades de sonido de la lengua (fonema), rasgos fonéticos que distinguen fonemas (sonoridad, nasalidad, oclusión, labilidad), composición fonética de las palabras (secuencia acentual de las palabras y la estructura silábica), fonémica de las oraciones (prosodia) y la reducción fonética (reducción fonética, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión). Cuarto, la competencia gramatical: Según el Consejo de Europa (2002), el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos para comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones formadas. Dentro de esta

competencia se hace una distinción entre morfología (organización interna de las palabras) y sintaxis (organización de las palabras en forma de oraciones).

El quinto elemento, la competencia ortográfica: El Consejo de Europa (2002), reseña que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos considerando el principio alfabético, ideográfico y consonántico. Sexto, la competencia semántica que en definición del Consejo de Europa (2002), abarca la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el individuo. Análogamente, considera el significado de las palabras (semántica léxica), significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales (semántica gramatical) y se ocupa de relaciones lógicas, tales como: la vinculación, la presuposición, la implicación, etc (semántica pragmática).

El séptimo elemento considerado por el Consejo de Europa (2002) es la competencia ortoépica que toma en cuenta el conocimiento de las convenciones ortográficas, la capacidad de representación y pronunciación de palabras nuevas, el conocimiento de la repercusión que las formas escritas poseen en la expresión y entonación (uso de los signos de puntuación) y la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.). Como octavo componente se encuentra las competencias sociolingüísticas, y el Consejo de Europa (2002) especifica que esta comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para tratar la dimensión social de uso de la lengua, ya que la lengua es un fenómeno sociocultural se abordan temas específicos con el uso de la lengua: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. El último elemento, noveno, las competencias pragmáticas: Siguiendo al Consejo de Europa (2002), hace referencia al conocimiento que posee el individuo sobre los principios según cómo los mensajes: “se organizan, se estructuran y se ordenan” y estos corresponden a la competencia discursiva; “se utilizan para realizar funciones comunicativas, se reconocen” en la “competencia funcional” y “se encuentran según esquemas de interacción y de transacción”, los que equivalen a la “competencia organizativa” (p.120).

#### **2.1.4. El área de inglés en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular**

En el sistema educativo peruano existe un documento pilar o base para todos los docentes de la educación básica regular, este es el Currículo Nacional, el cual es catalogado como una guía flexible que permite al docente planificar sus sesiones de aprendizaje de manera diversificada y acorde a las necesidades y el contexto de los estudiantes (Minedu, 2016). En esta guía se encuentran especificados los insumos para la elaboración de la planificación curricular y estos son: los desempeños, las capacidades, los estándares de aprendizaje, los enfoques transversales, las competencias de cada área, etc (Minedu, 2016). De todos ellos, se dará relevancia a la competencia comunicativa por ser esta una de las categorías de este trabajo de investigación.

Para Minedu (2016), “El logro del Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica requiere el desarrollo de diversas competencias” (p. 139). Al situarse en el área de inglés y en la competencia comunicativa se deben considerar las capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños por grado. Según Minedu (2016), la competencia comunicativa se define como la comunicación dinámica que se da entre dos o más interlocutores para manifestar sus ideas y emociones; además debe existir una participación activa del estudiante al producir textos orales y al comunicarse fluidamente en el idioma inglés.

Sí bien, se espera que el estudiante sea competente en el manejo del idioma, este debe entenderse desde su amplitud tal como lo refieren los aportes de Hymes (1971, 1972), Krashen (1981), Canale y Swain (1981), grandes referentes del desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de un segundo idioma, quienes enfatizan no sólo el aprendizaje de las reglas gramaticales, sino ante todo, la interacción constante en el cual se priorice la cohesión y coherencia de las ideas y comprensión de las mismas.

El rol del estudiante es poner a prueba sus potencialidades para poder desenvolverse en el manejo del idioma de manera competente en los diversos contextos en los que se encuentre inmerso. Ello supone también la acción social por parte del estudiante porque es quien debe poseer características actitudinales idóneas para demostrar su responsabilidad, asertividad y creatividad al manejar su discurso con los diversos entornos de interacción (Minedu, 2016).

Esta competencia implica la combinación de capacidades que parten desde las más básicas hasta llegar a las más complejas (Minedu, 2016). La primera es obtener información de textos orales para reconocer o extraer lo expresado por los interlocutores; la segunda, es

la interpretación de textos orales, en esta capacidad el estudiante es quien construye el sentido de texto a partir de inferencias sobre los distintos recursos y estilos usados por los interlocutores con quienes se relaciona en un contexto sociocultural específico (Minedu, 2016).

La tercera capacidad es la organización y el desarrollo de ideas con coherencia y cohesión, el estudiante debe ampliar sus ideas acordes al propósito comunicativo, al oyente, las normas y los modos de cortesía y utilizar diversos recursos cohesivos en torno a un tema (Minedu, 2016). La cuarta capacidad es que el estudiante use recursos no verbales y para verbales de modo estratégico, esto quiere decir que para expresar sus ideas debe realizar movimientos corporales o gestos, así como regular su tono de voz según sea la situación comunicativa (Minedu, 2016).

La quinta capacidad es que el estudiante interactúe estratégicamente con diversos interlocutores con quienes puede intercambiar roles de forma dinámica, pertinente, adecuada y relevante para dar a conocer su propósito comunicativo (Minedu, 2016). Por último, se encuentra la capacidad superior que el estudiante debe poner en práctica, en esta debe evaluar y reflexionar sobre el contenido y el contexto del texto oral para poder emitir su propia opinión acerca de “los aspectos formales, el contenido, y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa”, todo ello “en relación al contexto sociocultural” en el que ha de encontrarse inmerso (Minedu, 2016, p. 204).

En suma, las capacidades anteriormente descritas contienen procesos cognitivos que paulatinamente se van complejizando a fin de que los estudiantes puedan evidenciar que han logrado las competencias del área de inglés. No obstante, algunos estudios cuestionan que, aunque la competencia comunicativa comprendida dentro Currículo Nacional aparentemente es ideal, esta se queda estancada cuando tiene que ser puesta en acción, puesto que, aún persiste un alto grado de enseñanza de la gramática y el vocabulario del idioma inglés, “[...] la atención se centra mayormente en tareas de comprensión lectora y de escritura” (British Council, 2015, p.26).

Tal situación se presenta porque aún persiste la enseñanza tradicional, aquella que prioriza el entendimiento y la práctica de las reglas gramaticales como el medio más viable para obtener el dominio de un idioma, siendo relevante reestructurar la metodología docente hacia la búsqueda de estrategias innovadoras de enseñanza que estimulen en el estudiante el



dominio del dominio para desenvolverse en diversos ámbitos en los que se requiera usar el idioma inglés.

## **2.2. Blended Learning**

El concepto del modelo *Blended Learning* radica desde los años 90 y este se ha acoplado como un tema novedoso para el ámbito educativo, principalmente para los espacios universitarios (Morán, 2012). Los estudios sobre el *Blended* han ido evolucionando desde su aparición y en este proceso han surgido diversas conceptualizaciones como un abanico de posibilidades dentro del diseño del aprendizaje (Brennan, 2004, citado por Bartolomé, 2004). Para Salinas et al. (2018), la terminología atribuida al *Blended* es difusa e inclusive intercambiable; sí bien varios autores le asignan un significado en particular, estos apuntan a un sentido común, dentro de los términos más usuales para denominar al *Blended* son: “método híbrido, semipresencial, mixto y mezclado” (p.196).

Bartolomé (2004), Morán (2012) y ELd (2012) citados por Salinas et al. (2018) y Pisani (2006) citado por Turpo (2015) coinciden en denominar a *Blended Learning* como la convergencia entre la formación presencial y virtual, lo pedagógico y tecnológico, lo personal y cultural. En ese sentido, el estudiante desarrolla su aprendizaje distinto a lo tradicional y el docente puede innovar su metodología (Turpo, 2015). En palabras de Morán (2012), se configura una formación nueva, puesto que el aprendizaje trasciende de los espacios del aula para trasladarse a diversos ámbitos de la vida de las personas.

Siguiendo esa misma línea, investigadores como Graham (2006), citado por Hrastinski (2019), define al *Blended learning* como la combinación de instrucción cara a cara con la instrucción mediada por la computadora. Garrison y Kanuka (2004) citados por Hrastinski (2019), también aluden que este modelo es una integración reflexiva de las experiencias de aprendizaje virtuales y presenciales. Postura similar la tienen Allen and Seaman (2010), citados por Hrastinski (2019) quienes aseveran que el modelo combina la presencialidad con la virtualidad. Hallen y Davinson (2007), citados por Hrastinski (2019) concuerdan en que tal modelo funciona como la combinación entre la educación presencial con el uso de las herramientas de aprendizaje virtuales. Todos los autores anteriormente citados otorgan al *Blended Learning* un significado particular, pero a la vez común, porque

coinciden en que este modelo contiene un aprendizaje basado en experiencias virtuales y de cara a cara o presenciales.

Para Bartolomé (2004) y Hofman (2018) es preciso recalcar que ha de ser requisito obviar una conceptualización simplista de tal convergencia, puesto que la flexibilidad que brinda el *Blended Learning* para involucrar otros espacios distintos al aula, no debe dar lugar a que los materiales que el docente sube a Internet se limiten a un uso mecánico para compartir contenido virtual. Puesto que, involucra aprovechar y fusionar los recursos tecnológicos en beneficio y productividad del educando, se trata de seleccionar las herramientas, técnicas y estrategias con deliberación para responder a las necesidades de los estudiantes y a la organización que el modelo *Blended Learning* conlleva (Hofmann, 2018).

Por su parte, el autor Rama (2021), sostiene que el *Blended* es una combinación de modalidades de aprendizaje totalmente virtuales y estas pueden ser sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales. En suma, este modelo se estructura mediante multimodalidades que a la vez pueden ser continuas o discontinuas en el proceso educativo (Rama, 2021).

Finalmente, quien realiza una síntesis de las definiciones sobre *Blended Learning* es el autor Sharma (2010). Él explica que existen tres principalmente, la primera hace alusión a que el *Blended* es un modelo que contiene componentes virtuales y presenciales, ambos fusionados tal como se ha explicado desde el comienzo (Sharma, 2010). La segunda definición se centra en la combinación de tecnologías, donde las clases presenciales no ocurren, sino más bien la interacción virtual entre el estudiante y el docente, haciendo uso de diversos recursos tecnológicos (Sharma, 2010). La tercera definición hace hincapié en la combinación de metodologías, donde la importancia del aprendizaje radica en estas, además se orientan bajo el enfoque constructivista como el caso del aprendizaje basado en tareas, el *Presentation- Practice-Production* (PPP), entre otros (Sharma, 2010).

Según Bartolomé et al (2018), la implementación de este modelo también se debe a que la conectividad se ha expandido en casi todos los entornos sociales, por ejemplo: en el trabajo, el ocio, la educación, entre otros. Adicionalmente, la pandemia ocasionada por la COVID 19 ha producido, según Rama (2021) y Prince (2021), el cambio de hábitos hacia una nueva normalidad y a la aceleración del uso de las tecnologías, provocando también la transformación educativa como fundamento para el uso de las aulas híbridas o *Blended*.

Se puede concluir que las definiciones sobre este modelo son diversas y para esta investigación, se tomará el concepto que denomina al modelo *Blended Learning* como la convergencia entre la virtualidad y el trabajo presencial apoyándose de los recursos tecnológicos que trascienden los espacios del aula a la cotidianidad de los estudiantes (Bartolomé, 2004; Morán, 2012 & ELd, 2012, como se citan en Salinas et al., 2018 & Pisani, 2006 como se cita en Turpo, 2015). Dicha afirmación conduce a que tal modelo tenga una organización deliberada sobre el manejo de técnicas sofisticadas y propicias que fomenten la interacción entre los actores educativos (Bartolomé, 2004), sobre todo para el logro de competencias que le permitan al estudiante desenvolverse en este contexto de enormes avances educativos y tecnológicos.

### **2.2.1. Sustento tecnológico - pedagógico del *Blended Learning***

Según Rama (2021), el *Blended Learning* es considerado una innovación en el campo tecnológico de la enseñanza, ya sea en lo organizativo y lo pedagógico, así como en sus potencialidades como modelo propio. Desde el año 2014 este modelo se ponderaba como uno de los más importantes avances según los pronósticos de un importante informe que hasta la actualidad trabaja en el análisis de las tendencias de la enseñanza con el uso de tecnologías debido a las constantes transformaciones que se suscitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este es NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition (Rama, 2021).

Cabe destacar que, el *Blended Learning* se apoya de varias teorías pedagógicas, siendo la más representativa, la constructivista. Para Jonassen (2007) citado por Islas (2015) este modelo tiene la posibilidad de estar asociado a la corriente constructivista del aprendizaje porque según Honebein (1996) y Osorio (2009), como se citan en Islas (2015), existen características que son compatibles con este modelo. Las que a continuación se van a describir, son atribuibles a un modelo de enseñanza-aprendizaje tipo Blended (Islas, 2015).

La primera es la función de apoyo por parte del docente quien debe facilitar la construcción del conocimiento, mas no la reproducción de este; la segunda es relacionada a la dotación de enfoques y contenidos cuyo fin debe ser el de plantear problemáticas con diversas representaciones del mundo actual para que lleven al estudiante a idear diferentes alternativas de solución; la tercera es contextualizar el aprendizaje y evitar las instrucciones

abstractas que se alejan de la realidad; la cuarta es el estudiante como centro del proceso educativo, siendo este el principal protagonista de su aprendizaje (Islas, 2015).

Asimismo, para Islas (2015) la quinta característica es la socialización ya que por medio de esta se logra un aprendizaje significativo y se reduce la competitividad; la sexta es fomentar diversas formas para compartir el conocimiento dada la potencialidad de las herramientas tecnológicas, ya que la comunicación oral y escrita convencionales pueden ser limitativas y la séptima es el fomento de la autoevaluación del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.

Dentro de los aportes de la teoría constructivista del aprendizaje es importante destacar la teoría del desarrollo sociocultural de Vygotsky puesto que él destaca la intervención del medio social y cultural como promotores principales del aprendizaje y el desarrollo de funciones mentales superiores (Guitar, 2011). Vygotsky además introduce conceptos que son cruciales para comprender la definición anterior, puesto que señala a la mediación como el instrumento que transita la zona de desarrollo próximo para llegar a la zona de desarrollo real (Guitar, 2011). Tal mediación se da a través de intermediarios explicados por tal autor como instrumentos psicológicos que contribuyen a que el aprendizaje otorgado en el exterior, se pueda interiorizar y hacerlo propio (Guitar, 2011).

Los instrumentos a los que Vygotsky se refiere son el lenguaje y los signos, ambos intervienen en el aumento de la capacidad de una tarea; en ello se destaca a la educación, a través de ella, el aprendiz puede incorporar la representación externa en sus propias operaciones mentales de una manera más controlada y experta (Álvarez & del Río, 1999). Ahora bien, la tecnología actualmente tiene relevancia en la educación, de la que también forma parte el modelo *Blended Learning* porque son útiles para los procesos culturales de mediación. Tal como se menciona Álvarez & del Río (1999) las tecnologías de la comunicación son útiles para el hombre porque estas le permiten crear representaciones que serán interiorizadas. De este modo, los sistemas de pensamiento son el fruto de la interiorización de los procesos desarrollados por y en la realidad cultural acompañado de los instrumentos tecnológicos (Álvarez & del Río, 1999).

A partir de la cita anterior e interpretando a Vygotsky, se podría afirmar que el *Blended Learning* es un modelo educativo en el cual el docente cumple su función de mediador social y, los recursos tecnológicos, de mediadores instrumentales. Tales

medicaciones sirven para que el estudiante internalice e interiorice del exterior los recursos que le ofrece el modelo *Blended* a fin de que el estudiante construya y enriquezca sus saberes.

El *Blended Learning* se asocia también con la teoría de la actividad, la cual según Vásquez (2014) fue instaurada por Leontiev, un discípulo de Vygotsky, y a la vez, profundizada por Engestrong en dos etapas, siendo la última la más renovada y completa en cuanto al análisis y profundización de los elementos que la componen. En la investigación realizada por Vásquez (2014), sobre el análisis crítico- pedagógico de los modelos *Blended Learning* en la educación superior, una de las conclusiones de este estudio fue que la relación del modelo con dicha teoría se basa en los fundamentos que subyacen en esta.

El elemento de máxima jerarquía a la que se hace referencia es la actividad o desempeño, definida por Engestrom (2001), citado por Vásquez (2014), como un conjunto de acciones y operaciones que se dan en una persona o grupo de personas con un objetivo en particular y con un resultado como meta, efectuados dentro de una comunidad que provee instrumentos materiales y cognitivos, proveídos a través de redes de comunidades que interconectan en común algún conocimiento nuevo a través de las mediaciones cíclicas, más no lineales. Se pone como ejemplo al modelo *Blended* porque en este se propicia la zona de desarrollo próximo a través de las medicaciones del docente y de las actividades que este provee tanto en un contexto presencial como virtual y dentro de una institución educativa y de las redes existentes alrededor de la comunidad educativa (Vásquez, 2014).

Asimismo, Vásquez (2014) aporta con un cuadro en el que se hace un recuento de autores. Estos están separados en dos aspectos, el educativo y el tecnológico según el enfoque que cada uno de ellos le atribuyó al *Blended Learning*.

| Tecnológico                  | Pedagógico              |
|------------------------------|-------------------------|
| Allen, Seaman, Garrett, 2007 | Graham, 2006, 2014      |
| Area, 2006                   | Kerres y Witt, 2003     |
| Bartolomé, 2008              | Khan, 2007              |
| Clark, 2003                  | Peñalosa et al, 2010    |
| Duart, 2008                  | Roberts, 2003           |
| Graham, 2006, 2014           | Salmon, 2004            |
| Jones, 2007                  | Valiathan, 2002         |
| Khan, 2007                   | Vaughan, 2010           |
| Mason y Rennie, 2006         | Wenger y Ferguson, 2006 |

Figura 2. Autores según los énfasis de enfoque *Blended Learning* (Vasquez, 2014).

Como se puede evidenciar en la *Figura 2*, hay una gran gama de autores que han venido trabajando en el estudio del modelo *Blended*, estos principalmente se han gestado dentro del ámbito académico desde el año 2000 y siguen vigentes en la actualidad debido a las constantes transformaciones de los modelos pedagógicos y de las políticas educativas de cada una de las naciones.

Se puede añadir que, la teoría de la instrumentación o actividad instrumentada propuesta por Verillon y Rabardel (1995) clarifica y sirve como fundamento teórico de la tecnología educativa. Su aporte se ha catalogado como neo Vygostkyano puesto que recaban la contribución de Vygostky (propuesta de construcción de aprendizaje con enfoque social) en relación a los artefactos e instrumentos psicológicos de mediación, los que sirven para comprender el papel de la tecnología dentro de la tecnificación o modernización del proceso educativo (Balletero, 2008). La implicancia de esta teoría permite entender cuánto de lo que el individuo ha aprendido se debe a la mediación de una herramienta tecnológica.

Continuando con Balletero (2008), en la realización de la actividad humana intervienen una serie de mediadores que resultan en procesos mentales superiores. Estos son: los instrumentos materiales, considerados como objetos de la naturaleza que presuponen un empleo colectivo, una comunicación interpersonal y una representación simbólica; los instrumentos psicológicos y estos son formaciones artificiales que median entre los propios procesos psicológicos de los individuos, ya que dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales y resultan en funciones mentales superiores; por último, la mediación de otra persona, en la que se proponen dos enfoques que integran el nivel interpsicológico (nivel social) y nivel intrapsicológico (nivel individual) tomando en cuenta el papel central de la otra persona como mediadora de significados.

Siguiendo esta premisa de instrumentos materiales y psicológicos desarrollada por Vygostky, la teoría de la actividad instrumentada expuesta por Verillon y Rabardel (1995), concatenan a dichos instrumentos con los conceptos: Artefacto e Instrumento. Donde el artefacto es considerado como un objeto material consumado por el hombre, mientras que el instrumento es considerado como un constructo psicológico. Entonces, el uso e interacción de los recursos tecnológicos (artefactos) para procesos cognitivos superiores supone la transformación del artefacto en instrumento llamado como génesis instrumental. Esta génesis instrumental está dirigida en el sujeto conduciendo el uso

del artefacto a la apropiación progresiva de los esquemas de acción que resulta en un valor instrumental que permite una respuesta efectiva hacia las tareas dadas.

Por su parte, Parra (2008) sostiene que las teorías asociadas al *Blended Learning* son el conductismo, el cognitivismo y el humanismo. El primero con el ejercicio y práctica del contenido multimedia y la constante retroalimentación; el segundo, con el desarrollo de *software* que permite al estudiante explorar la información a través de la *web*; respecto al último, este presta atención a las particularidades de cada persona en el trabajo colaborativo porque el aprendizaje es un proceso mental interno que obtiene información conforme se interactúa con el medio. Para dicho autor, cada una de estas corrientes pedagógicas debe garantizar la potencialidad metodológica de los procesos formativos presenciales y en línea, ya que son característicos del aprendizaje combinado.

### **2.2.2 Modelos del *Blended Learning***

Los cambios constantes de las actuales generaciones, en relación con las tecnologías, exigen que se planteen métodos diferentes de enseñanza- aprendizaje, los cuales no solo deben diferenciarse de la enseñanza tradicional, sino ser actividades innovadoras que propicien espacios para el desarrollo de competencias acordes a este siglo (Alonso & Blázquez, 2012, citados por Gil & Melo, 2018). Verdún (2016) y Esperanza et al (2015), citados por Ortega et al. (2018), comparten la idea de que, en la actualidad, la aparición masiva de medios digitales y tecnologías ha implicado la existencia de nuevas modalidades de formación educativa, motivo por el cual se han generado la modalidad virtual conocida en inglés como E- Learning, la modalidad mixta o híbrida denominada también como B-Learning y el aprendizaje móvil llamado en inglés como *Mobile- Learning*.

Seguidamente, se especificarán los diferentes modelos *Blended Learning* que se consideran gozan de relevancia para este trabajo de investigación: “Station Rotation *Blended Learning* (SRBL)”, “Lab Rotation *Blended Learning* (LRBL)”, “Flex *Blended Learning* (FBL)”, “Flipped Classroom *Blended Learning* (FCBL)”, “Project Based *Blended Learning* (PBL)”, “Mobile *Blended Learning*”, entre otros (Kumar et al., 2021, p. 85159).

#### **a. *Station Rotation Blended Learning* (SRBL)**

Este modelo se lleva a cabo cuando los estudiantes rotan con las actividades dadas en un horario fijo o por la moderación del docente entre cada una de las modalidades de enseñanza en el aula y para este modelo al menos debe haber una rotación en la que la actividad sea virtual (Staker & Horn, 2012). Entre las actividades más comunes al SRBL, están la instrucción en grupos pequeños o con toda la clase, proyectos grupales, tareas de lápiz y papel, tutoría individual; en algunas ocasiones las actividades se alternan juntas con todos los estudiantes; mientras que, en otras, la clase se divide en grupos pequeños o de una a otra estación en la que todos los estudiantes son partícipes (Staker & Horn, 2012). Algunas características de este aprendizaje incluyen a la programación regular, la amplia gama de aprendizaje por la interacción entre el alumno y el profesor, las sesiones interactivas, etc (Serva, 2015, citado por Alam & Agarwal, 2020).

#### **b. *Lab Rotation Blended Learning (LRBL)***

Considera que, para trabajar una asignatura es importante que se cuente con un laboratorio informático para el aprendizaje predominante en línea, y que las aulas adicionales desarrollen otras modalidades de trabajo (Staker & Horn, 2012). En la misma línea, Kumar et al. (2021), llega a definir al modelo como una modalidad rotativa, puesto que los estudiantes pueden rotar de estaciones de manera dinámica. Los investigadores mencionados concuerdan con Stalker & Horn (2012) respecto a la importancia de trabajar en un laboratorio informático que priorice el aprendizaje en línea. Finalmente, Alam y Agarwal (2020) concuerdan con los autores mencionados, que este modelo permite que los estudiantes se movilen dentro del campus entre diferentes estaciones dando prioridad a trabajar en un laboratorio informático. En adición, los profesores o profesionales colaboran con otros expertos para ayudar a acompañar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas.

#### **c. *Flex Blended Learning (FBL)***

En este modelo, el contenido y la instrucción se dirigen principalmente por Internet, los estudiantes se mueven en un horario fluido y personalizado individualmente entre las modalidades de aprendizaje virtual y presencial (Staker & Horn, 2012). El docente brinda apoyo presencial de modo flexible y adaptativo y a través de actividades como instrucción



en grupos pequeños, proyectos grupales y tutoría individual (Staker & Horn, 2012). Algunos de los FBL pueden tener docentes que brindan orientación presencial y complementan el aprendizaje en línea a diario, mientras que otros pueden proporcionar poco enriquecimiento presencial (Staker & Horn, 2012). Según Alam y Agarwal (2020), en este modelo los estudiantes aprenden a su propio ritmo, la supervisión y apoyo se da principalmente en pequeños grupos de estudio y sesiones individuales bajo un marco flexible, como una demanda del alumno para completar sus actividades y los materiales de aprendizaje.

**d. *Flipped Classroom Blended Learning (FCBL)***

Alam y Agarwal (2020) consideran que este modelo cambia el sentido de los modelos tradicionales de aprendizaje, ya que se recurre al uso de vídeos, archivos de audio u otros medios para tener contacto con los estudiantes en línea sin tomar en cuenta la locación de estos antes de participar en clases presenciales. Al momento de trabajar presencialmente se recurre al debate, la planificación y práctica de lo visto al usar los recursos virtuales. Del mismo modo, Staker & Horn (2012) concuerdan en que el modelo permite a los estudiantes elegir el lugar donde reciben el contenido, la enseñanza y la instrucción, mientras que el desarrollo de las prácticas o proyectos. A modo de acotación Kumar et al. (2021), presentan cuatro pilares en los que se basa este modelo: un entorno flexible, cultura de aprendizaje, contenido internacional y un educador profesional. Con el trabajo concatenado de estos pilares se puede lograr un entorno dinámico e interactivo que da lugar a la creatividad y promueve actividades significativas.

**e. *Project Based Blended Learning (PBL)***

También conocido como *Project Based Learning* (Moursund, 1999). Este es un modelo de enseñanza en el que los estudiantes adquieren conocimientos y destrezas trabajando durante un determinado tiempo, centrándose en investigar y responder un problema en específico que sea atractivo y complejo (Moursund, 1999). Mientras los estudiantes van desarrollando el proyecto con la problemática elegida, estos desarrollan un amplio conocimiento de los contenidos, como también habilidades de pensamiento crítico, creatividad y colaboración; este modelo reemplaza al método tradicional de enseñanza-aprendizaje y sitúa a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje (Moursund, 1999).

Asimismo, en una investigación realizada por Distyasa (2021), el *Project Based Blended Learning* es un modelo de aprendizaje que se aplica por la combinación del *Project Based Learning* y el *Online Learning*. En este, los estudiantes pueden aprender sin limitaciones de espacio y tiempo; además su éxito en gran medida depende de la creatividad del docente al proveer el material de trabajo y páginas web que son influyentes para el aprendizaje de los estudiantes (Distyasa, 2021).

#### **f. *Mobile Blended Learning***

Es un modelo que se está implementando a mayor rango en los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que, al introducir las TIC, estas “mejoran la eficacia educativa porque permiten desarrollarse nuevas metodologías didácticas que benefician el proceso de formación del estudiante y brindan mayor impacto para el desarrollo de sus habilidades” (Botello & López, 2014 citados por Ortega et al., 2018, p. 40). Tal afirmación proporciona el sustento de este modelo porque se efectúa a través de una gama de herramientas tecnológicas que dan sentido al término “aprendizaje móvil”. Según Distyasa (2021), el uso de teléfonos inteligentes y otros dispositivos portátiles son aplicados en el ámbito educativo, esto favorece a que el *Mobile Learning* (m-learning) alcance diversas escalas.

Siguiendo a los autores E.L.I. (2010), Kumar et al. (2021) y Glahn y Gruber, (2018), el modelo *Mobile Blended Learning* es comprendido, también, como *Mobile Learning* y la aplicación de este es cada vez más relevante debido a que alterna la práctica tradicional de enseñanza - aprendizaje (clases presenciales) con el uso de dispositivos tecnológicos de mano. En la misma línea, para los investigadores Kumar et al. (2021) este modelo aúna el aprendizaje tradicional en aula con el aprendizaje en línea brindando protagonismo a la movilidad, ya que el aprendizaje puede salir del concepto de aula apoyándose de los dispositivos portátiles.

De igual manera, la organización Educause Learning Initiative (2010) entiende al modelo m-learning como el aprendizaje mediante la interacción educativa a través de la tecnología móvil y a la que el individuo que está aprendiendo puede acceder desde zonas que no necesariamente sean aulas educativas. Este modelo, según E.L.I (2010) y Kumar et al. (2021) incluye a las aplicaciones móviles entendidas para el aprendizaje y también aquellas entendidas para otro tipo de usos como lectores, mapas, geolocalización, *moodle*, *blackboard*, *whatsapp*, *classroom* y demás (*software*). Respecto a los instrumentos que

soportan la movilidad del aprendizaje o aprendizaje móvil son los teléfonos móviles, ordenadores de mano, computadoras o tabletas (*hardware*).

Por añadidura, este modelo goza de importancia porque el uso de instrumentos móviles ya es una opción natural para el aprendizaje dentro y fuera de las aulas presenciales, esto debido a que los dispositivos portátiles acompañan a los estudiantes en todo lugar, reducen los límites físicos del aprendizaje y amplían el aula, como también brindan una plataforma que se actualiza constantemente y está conectada a servidores de datos. El manejo de los dispositivos móviles, según E.L.I. (2010) favorecen el aprendizaje permanente y facilitan el logro del aprendizaje auténtico. De acuerdo con los autores Kumar et al. (2021) el modelo *Mobile Blended Learning* permite trabajar de manera sincrónica y asincrónica, debido a que el origen de este buscaba complementar los aprendizajes que se daban en la interacción en un momento determinado con el docente y los estudiantes usando tableros de conversación en línea y sistemas de gestión de aprendizaje como *Blackboard* y *Moodle* (plataformas de manejo de contenidos o cursos de manera digital).

### **2.3. Componentes en el *Mobile Blended Learning***

Conforme a las ideas de Morán (2012) los componentes clave del *Blended Learning* abarcan los contenidos, la construcción y la comunicación. En referencia a los contenidos, estos deben adoptar un formato digital para definir la calidad de un curso *Blended*; su naturaleza digital, ya sea en forma de texto o videos, es fundamental para caracterizar efectivamente este enfoque educativo de alta calidad. En lo que respecta a la construcción, se fundamenta en la teoría socioconstructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiriendo que las actividades en un curso *Blended Learning* estén alineadas con dicha teoría y hagan uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Romero & Quintero, 2018). En relación con el tercer elemento, la comunicación, esta se materializa tanto de forma presencial en el aula como de manera virtual en el contexto del *Blended Learning* (Romero & Quintero, 2018). Para que esta modalidad del *Blended Learning* sea exitosa, según Romero y Quintero (2018), la comunicación debe ser frecuente, fluida y espontánea tanto por parte del docente como de los estudiantes; además el aula digital puede

tener un importante valor agregado para contribuir en el acercamiento de los estudiantes y con ello motivación en su proceso de su aprendizaje.

No obstante, Turpo (2015) atribuye que los tres elementos antes mencionados corresponden a los autores Witt y Kerres (2003), quienes consideran que son componentes del *Blended Learning* como se puede observar en la siguiente imagen.

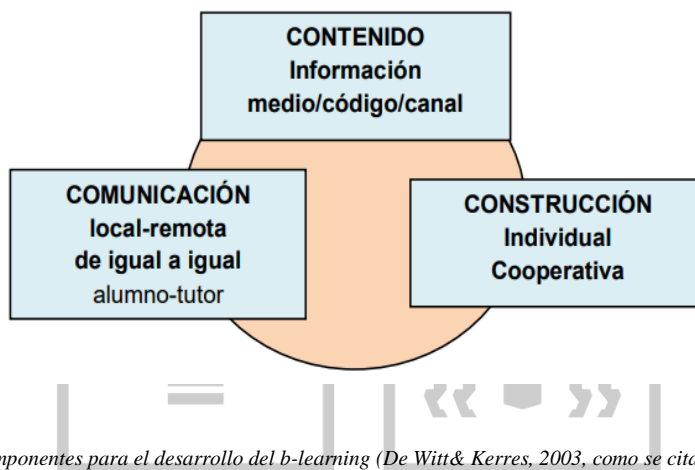


Figura 3. Componentes para el desarrollo del b-learning (De Witt & Kerres, 2003, como se cita en Turpo, 2015).

En cada componente del *Blended learning* se especifican criterios a considerar. Por ejemplo, en la comunicación, esta puede ser local y remota e interfieren tanto el estudiante como el tutor. En el contenido, la información es trasladada a través de un medio, código y canal por parte de los agentes involucrados en el proceso educativo. En cuanto a la construcción del aprendizaje, esta puede ser individual o a través de la cooperación entre pares o con el docente (De Witt & Kerres, 2003, como se cita en Turpo, 2015).

En un ambiente de aprendizaje *Blended Learning* también se pueden considerar la integración de dos componentes principales tal como lo argumentan García-Aretio (2001) y Holmberg (1985), citados por Verdún (2016), estos son: la interacción presencial y la que es mediada por las tecnologías. Este modelo, más allá de incorporar una plataforma virtual a la experiencia educativa, implica actividades y recursos digitales que cumplen su función didáctica, tal es el caso de los foros grupales que sirven para fortalecer el hábito de la lectura individual y grupal (Verdún, 2016). Postura coincidente es la que poseen Romero y Quintero (2018), dado que afirman que todo curso brindado bajo un formato B Learning ha de incluir tanto clases virtuales como presenciales. El reto radica en el docente, pues es este quien debe

balancear de manera adecuada ambas estrategias de enseñanza-aprendizaje (Romero & Quintero, 2018).

### **2.3.1. Interacción presencial**

Para proporcionar un concepto que sirva de soporte al término de interacción presencial dentro del modelo *Mobile Blended Learning*, los autores Bliuc et al. (2007) brindan la siguiente definición: El aprendizaje combinado, refiriéndose a actividades de aprendizaje, implica la combinación sistemática de interacciones co-presentes (cara a cara) e interacciones que interceden tecnológicamente entre estudiantes, el docente y recursos de aprendizaje. Seguidamente, los autores Garrison y Kanuka (2004) brindan una definición similar al mencionar que el modelo *Blended Learning* supone la integración reflexiva de las experiencias de aprendizaje presenciales, en el aula, con experiencias en línea.

Del mismo modo, Parra(2008) considera que las sesiones presenciales conforman uno de los elementos del *Blended Learning* y estas se definen como el encuentro cara a cara entre el profesor y el estudiante, en las que el docente asume la labor de orientación e introducción al conocimiento, ello con la finalidad de que se pueda potenciar el intercambio, argumento y sustento de opiniones de los estudiantes para poder confrontar su conocimiento con el ya adquirido, así como la capacidad para poder socializar sus expectativas, intereses, gustos, y motivaciones.

Agregando a las contribuciones de los autores ya mencionados, Open Access (s.f.), señala la existencia de cuatro elementos claves del modelo *Blended Learning*. Estos son: face to face learning (aprendizaje presencial), digital learning (aprendizaje digital), students control (control de estudiantes) e integrated learning (aprendizaje integrado). El primer término refiere a la necesidad de desarrollar las lecciones presenciales, ya que permite la interacción docente-estudiante. De la misma manera, este aprendizaje se puede dar de manera virtual utilizando softwares de videoconferencia en directo para ejecutar los requisitos del componente presencial. Siguiendo esta idea, Parra (2008) define a la interacción presencial como aquella en la que las clases se dan con la presencia física de los estudiantes y el docente, esta tiene la finalidad de orientar e introducir.

### **2.3.2. Interacción virtual**

Rama (2021) menciona que, la incorporación de innovaciones dentro del ámbito educativo se ha propiciado por el avance de la digitalización, pues esta se ha valido de componentes tecnológicos. Por lo que, actualmente resulta innegable afirmar que las TIC tienen una considerable incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y este hecho invita a que los educadores ideen modelos de enseñanza, tal como el *Blended Learning* para que sea posible encajar las tecnologías en las clases de una manera idónea, ética y eficaz.

Según Romero y Quintero (2018) resulta imposible caracterizar un curso en modalidad B- Learning si este no contiene formatos digitales en línea. Dentro de ellos, se encuentra el Power Point, el cual es un programa de presentación novedosa que sirve para mejorar la enseñanza del aula; la videoconferencia, una técnica digital que se usa para interactuar sobre diversas temáticas y en la que se comparte información a través de vínculos de Internet (Romero & Quintero, 2018). Del mismo modo, se encuentran las aplicaciones de mensajería y comunicación virtual como el *WhatsApp* (Kumar et al., 2021), y el correo electrónico (Romero & Quintero, 2018).

Bajo un formato B-learning los docentes tienen la posibilidad de publicar materiales y proponer enlaces en la web y organizar las actividades de la asignatura (Garcia, 2013). Según Parra (2008), son contenidos virtualizados que ofrecen bondades y que deben ser aprovechados siempre y cuando estén en estrecha relación con lo que es propicio para el estudiante. Estos contenidos, son recursos y materiales implementados bajo diferentes formatos digitales, que van desde una presentación en diapositivas o en pdf, hasta un video y que sirven de soporte para desarrollar las diversas actividades de un curso (Romero & Quintero, 2018).

### **2.3.3. La Retroalimentación**

Siguiendo a Espinoza (2021), la retroalimentación no solo se centra a la señalización de aciertos y logros en una tarea o actividad, ya que comprende la orientación oportuna y guía del estudiante en el transcurso de todo el proceso formativo, del mismo modo, procura la toma de decisiones que permite dar dirección a la actividad didáctica del docente. En este

sentido, Valdivia (2014) contribuye con un mejor entendimiento de la retroalimentación y define a la retroalimentación formativa como aquella información que ayuda a entender en el estudiante cuáles son las dificultades que aún existen, cómo poder superarlas y, finalmente, dentro de la ejecución o desempeño de una actividad, cómo alcanzar metas superiores.

Consideración que hace mención Sadler (1989), quien comparte la misma visión que Valdivia (2021) y Espinoza (2014) y acota pertinentemente que con la retroalimentación el estudiante tenga la capacidad de reflexión sobre su actual desempeño y ejecute metas a alcanzar desde su actual realidad. William (2011), desde otra perspectiva, hace énfasis en la finalidad del proceso de la retroalimentación para que se convierta en una técnica formativa que considere cómo se transfiere la información y cómo son las interacciones entre el profesor y el estudiante. Por tal motivo, es importante que el docente presente el objetivo de aprendizaje al inicio de la retroalimentación, para que el estudiante tenga claro el rumbo a seguir (Anijovich, 2019).

En cuanto a Minedu (2016), este destaca que la retroalimentación permite al docente comprender los avances y dificultades que los estudiantes evidencian en su proceso de aprendizaje para, de ese modo, identificar sus necesidades y poder atenderlas, reorganizar la metodología, diseñar nuevas situaciones significativas, otorgar oportunidades diferenciadas, entre otras acciones que cumplan el propósito de equiparar el nivel actual del estudiante con el nivel esperado, pues la retroalimentación formativa, en palabras de Anijovich (2019), busca reducir la brecha entre ambos niveles. Para ello, tal autora propone un circuito de retroalimentación formativa detallada en el siguiente cuadro.

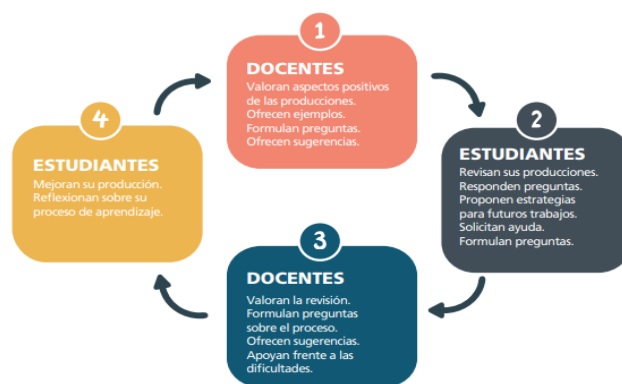
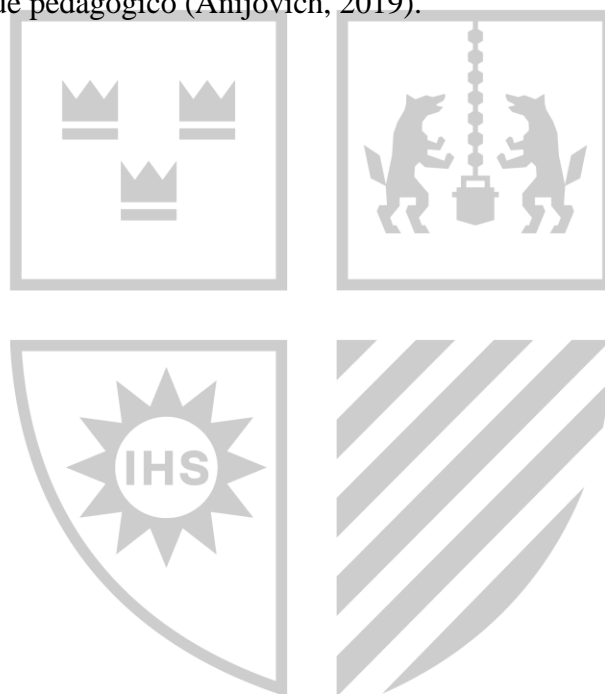


Figura 4. Circuito de la retroalimentación formativa (Anijovich, 2019).

En este circuito se puede denotar que las acciones tienen un sentido y secuencia, pues Anijovich (2019) menciona que la retroalimentación, para ser formativa, no solo consiste en que el docente informe a los estudiantes el modo en cómo se desempeñan en sus producciones, pues no se trata de brindar buenas retroalimentaciones; sino del impacto que estas pueden generar en el progreso, mejora y logro de los aprendizajes. Existen diversos modos de retroalimentar tal como se propone en la *figura 4* y los instrumentos para realizar este proceso son, según la referida autora, los siguientes: cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas, protocolos y tarjetas de salida. Sin embargo, es importante aclarar que, durante la retroalimentación, esta no se confunda con calificación porque la última tiene un carácter más administrativo que pedagógico (Anijovich, 2019).





## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Enfoque de la investigación

El presente trabajo sigue la ruta metodológica de la investigación cualitativa, la cual y según Hernández (2010), se encuentra dentro del paradigma interpretativo e inductivo. Tal posición la comparte el autor Maxwell (2018), como se cita en Vasilachis (2018), quien sostiene que una de las principales características de la investigación cualitativa es que parte de casos particulares para apoyar alguna conclusión. La mencionada característica se complementa con otra relevante, que destaca la importancia de estudiar los significados atribuidos por los participantes, es decir, sus interpretaciones en los contextos en los que participan (Maxwell, 2018, citado por Vasilachis, 2018). Del mismo modo, Gutiérrez (2013) enfatiza que la investigación cualitativa permite identificar la naturaleza de las realidades, la estructura dinámica y busca comprender la realidad de los individuos en su contexto cotidiano. Por lo tanto, este enfoque metodológico revela una aproximación detallada y contextualizada que busca comprender la riqueza y complejidad de las experiencias individuales.

Hernández y Mendoza (2018) concuerdan con los autores mencionados al ratificar que la investigación cualitativa se centra en examinar y comprender cómo los individuos perciben y experimentan fenómenos en su ambiente natural. Este enfoque considera los puntos de vista, interpretaciones y significados atribuidos por los participantes (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, los investigadores buscan interpretar los fenómenos a partir de los significados que las personas les atribuyen en sus contextos naturales, empleando estrategias de obtención de información tales como la observación, la entrevista y el análisis documental (Gutiérrez, 2023). En otras palabras, los datos recolectados se registran sin la intención de generalizar los resultados, reflejando así el enfoque particular y contextualizado de la investigación cualitativa (Gutiérrez, 2023).

### **3.2. Nivel de la investigación**

Se ha considerado el nivel de investigación descriptivo, que en definición de Hernández & Mendoza (2018), busca especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado, permitiendo recolectar datos y reportar información del fenómeno o problema a investigar. Morales (2012) también coincide con ellos, dado que percibe que este nivel busca conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. La meta aspira a ir más allá de la simple recolección de datos, ya que implica la predicción e identificación de relaciones entre variables, guiada por hipótesis o teorías (Morales, 2012). Además, los investigadores recopilan datos de manera estructurada, exponen y resumen cuidadosamente la información, para luego analizar minuciosamente los resultados con el objetivo de extraer conclusiones significativas que contribuyan al avance del conocimiento (Morales, 2012).

Nieto (2018) concuerda con Hernández y Mendoza (2018) y Morales (2012) al definir el nivel de investigación descriptivo como la recopilación de datos sobre las características de los individuos en los procesos sociales. El propósito de este estudio es proporcionar información sobre los modos de ser de los objetos (Nieto, 2018). En este contexto, se opta por utilizar el nivel de investigación descriptivo, ya que facilitará el análisis del desarrollo del modelo *Blended Learning* en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Este enfoque se aplicará específicamente a los estudiantes de cuarto grado de secundaria en una institución pública de la región Piura.

### **3.3. Diseño de la investigación**

Este proceso de investigación adopta un enfoque o método fenomenológico (Hernández & Mendoza, 2018). Por ello, su objetivo fundamental es explorar, describir y comprender las experiencias individuales relacionadas con un fenómeno, con el propósito de identificar elementos comunes en dichas vivencias (Hernández & Mendoza, 2018). En este contexto, se buscará reconocer las vivencias de los estudiantes mediante un entorno de aprendizaje *Blended Learning*, con la finalidad de potenciar tanto su habilidad en el idioma

inglés como su competencia comunicativa. Asimismo, la definición que Mesías (2010) refuerza la concepción y la elección del diseño de investigación fenomenológico, dado que plantea el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos en el que busca comprender cómo los sujetos experimentan e interpretan el mundo social construido en interacción.

El autor Herrera (2008) concurre con Hernández & Mendoza (2018) y Mesías (2017) respecto a la definición del método fenomenológico y aporta definiendo a este método como la forma característica de investigar con una intención sustantiva en la que destaca el énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva que pretende entender los significados que los individuos dan a una experiencia y cómo actúan en consecuencia, “La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad” (Herrera., 2017, p 10). Se comprende, entonces, que este método procura describir, comprender e interpretar las realidades de las cosas desde el punto de vista de otras personas.

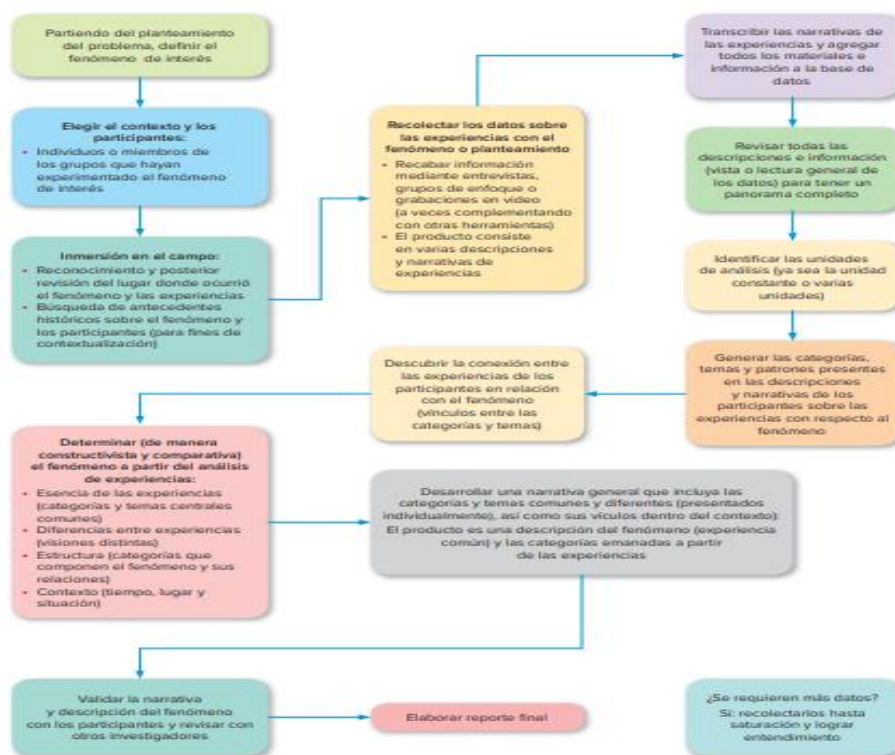


Figura 14.14 Principales acciones para implementar un diseño fenomenológico.

*Figura 5. Principales acciones para implementar un diseño fenomenológico (Hernández y Mendoza, 2018).*

Para esta investigación se sigue la línea propuesta por Hernandez y Mendoza (2018), ya que ambos detallan el proceso que un investigador debe seguir para enfocarse en un diseño fenomenológico. En ese sentido, se seguirá tal planteamiento para implementar acciones las acciones más pertinentes para esta pesquisa.

### **3.4. Población y muestra**

Diversos autores tienen posturas estrechamente coincidentes sobre estos dos conceptos. En cuanto a Fernández & Baptista (2014), la muestra es un subgrupo o subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido llamado población. De manera similar, Mosteiro y Porto (2017) indican que la muestra se refiere a un grupo específico de individuos seleccionados mediante alguna técnica de muestreo, y este conjunto de individuos constituye la población bajo estudio en relación a algún fenómeno. Por lo tanto, la selección de individuos mediante técnicas de muestreo, establece una conexión esencial entre ambos conceptos en el ámbito de la investigación, subrayando la importancia de comprender la relación dinámica entre población y muestra para un diseño metodológico adecuado.

Según Hernández y Mendoza (2018), la muestra comprende el conjunto de individuos, eventos y comunidades sobre los cuales se realiza la recopilación de datos. En consecuencia, se considera que la muestra es esencial para obtener información particular y representativa en el ámbito de la investigación. Para ilustrar, la muestra estuvo compuesta por ocho estudiantes de cuarto año de secundaria y un docente de inglés. Estos estudiantes formaron parte de la población de una institución pública ubicada en la región Piura, siendo seleccionados para proporcionar datos específicos relevantes para la investigación.

### **3.5. Matriz**

Siguiendo la propuesta de Giesecke (2020), la matriz de consistencia se presenta como un instrumento metodológico que brinda apoyo para estructurar el diseño de investigación. Este enfoque se centra en comprender los fenómenos relacionados con el

individuo, sus percepciones y acciones dentro de los espacios en los que interactúa (Giesecke, 2020). Un aporte similar a los autores antes citados es el propuesto por el autor Maxwell (2019), quien define a la matriz como una representación visual que se caracteriza por establecer un ordenamiento lineal entre sus elementos específicos, tales como: la pregunta de investigación con los objetivos, métodos, teorías y aspectos de la validación. Según el mismo autor, una matriz estructurada es también una herramienta útil para el desarrollo de los resultados de una investigación porque permite tener un análisis más profundo de la categorización de los datos (Maxwell, 2019). En conclusión, la justificación de la matriz radica en su esencialidad como una herramienta fundamental en la investigación, debido a que contribuye a la construcción de un diseño coherente e integral para el estudio.

### **3.6. Técnicas e instrumentos**

La primera técnica empleada fue la observación directa y, como instrumento, el diario de campo en este estudio. Según Sánchez et al. (2021), este enfoque podría considerarse como fundamental en los métodos cualitativos de investigación, ya que implica un proceso más complejo de búsqueda y recopilación de información. Agregando a lo anterior, los autores Hernández, Fernández & Baptista (2018) aseguran que la observación no es una mera contemplación, ya que implica el uso de todos los sentidos para adentrarse en profundidad a las situaciones sociales manteniendo un papel activo y reflexivo. Asimismo, Hernández y Mendoza (2018) destacan esto como una ventaja, debido a que permite al indagador sostener experiencias directas con los sujetos y el entorno. Por lo tanto, la técnica de la observación se emplea con el propósito de procesar y recopilar datos minuciosos y precisos sobre los fenómenos sociales.

La segunda técnica aplicada es la entrevista semiestructurada y el instrumento es la guía de entrevista semiestructurada. Para el autor Vargas (2007), la entrevista es una de los procedimientos más usados desde el paradigma interpretativo. Según Tonon (2012), Folgueiras (2016), y Hernández y Mendoza (2018), aunque la técnica incluye un conjunto inicial de preguntas, se caracteriza por su apertura y flexibilidad. Esto significa que durante la entrevista pueden surgir preguntas adicionales para obtener datos más precisos y valiosos. Sin embargo, Tonon (2012) destaca que es importante no considerar este procedimiento únicamente como un medio para recolectar datos. Su enfoque más práctico se centra en el

papel destacado del entrevistado y en los significados que este atribuye a los fenómenos sociales, en lugar de centrarse exclusivamente en la técnica en sí misma. Por ello, la técnica de la entrevista sirve para obtener datos precisos y valiosos de los fenómenos sociales.

La última técnica es la fotografía, utilizando la ficha de análisis de material fotográfico como instrumento. Según Vargas (2007), esta técnica permite capturar la realidad de manera estática. Augustosky (2007) destaca su utilidad, dado que puede proporcionar contenidos valiosos para el investigador educativo. Del mismo modo, Bonetto (2016) resalta la importancia de la fotografía en la investigación social, enfatizando su capacidad para revelar aspectos que podrían pasar desapercibidos en un estudio. La fotografía, según el mismo autor, se convierte así en un recurso valioso para enriquecer la comprensión de fenómenos sociales. Por ende, el uso de la técnica fotográfica emerge como un medio propicio para ampliar la percepción de la realidad, revelando matices que podrían pasar desapercibidos en el transcurso del proceso de investigación (Bonetto, 2016).

### **3.7. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos**

Las técnicas utilizadas para procesar y analizar los datos de este estudio se adhieren a la propuesta metodológica de Hernández y Mendoza (2018). La estructura que han esbozado en su trabajo se posiciona como un referente valioso para investigaciones cualitativas. En primer lugar, se escogieron la observación, la fotografía y las entrevistas semiestructuradas como fuentes para recolectar los datos (Hernández & Mendoza, 2018). Después de examinar minuciosamente las fotografías, analizar detalladamente las anotaciones del diario de campo y escuchar con atención las entrevistas, se procuró obtener una comprensión completa de los datos recopilados (Hernández & Mendoza, 2018). Este proceso permitió no solo corroborar la coherencia con la formulación inicial del problema de investigación, sino también identificar posibles patrones o tendencias que podrían ser relevantes para el análisis posterior (Hernández & Mendoza, 2018).

En segundo lugar, los datos se estructuraron siguiendo el principio de confidencialidad mediante la codificación de los nombres de los integrantes del estudio (Hernández & Mendoza, 2018). Posteriormente, se procedió con la transcripción de las entrevistas, la transferencia de las fotografías y la organización de la información de los

diarios de campo procedentes de la observación (Hernández & Mendoza, 2018). De la misma manera, se realizó la verificación exhaustiva para asegurar la calidad necesaria de cada dato destinado al análisis. Los cuales fueron categorizados según su tipo en tres conjuntos distintos: observaciones, fotografías y entrevistas, siguiendo la metodología propuesta por Hernández y Mendoza (2018). Por tal razón, esta meticulosa fase de preparación y organización sienta las bases robustas para un análisis subsiguiente más profundo y enriquecedor.

En tercer lugar, se determinaron a las líneas y párrafos como las unidades constantes de análisis en base a la revisión de los datos y a su relación con las subcategorías (Hernández & Mendoza, 2018). En cuarto lugar, se procedió con la fase de codificación abierta de dichas unidades, con la finalidad de generar las categorías y realizar la correspondiente encriptación asociada (Hernández & Mendoza, 2018). En quinto lugar, se identificaron las categorías centrales que ofrecen una comprensión del problema abordado en el estudio, dando lugar a la aplicación posterior de la codificación selectiva (Hernández & Mendoza, 2018). Por último, se realizó la triangulación utilizando los datos obtenidos como una etapa fundamental en el proceso, con el propósito de llevar a cabo un análisis completo e interpretar los resultados de manera integral (Hernández & Mendoza, 2018).

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Recolección de datos

Según Hernández y Mendoza (2018), la recolección de datos en una investigación cualitativa involucra la recopilación de datos narrativos en los entornos cotidianos de los participantes. Esto implica observar cómo se comunican, interactúan y expresan sus pensamientos, entre otros aspectos. Por esa razón, la recopilación de información se desarrolló considerando el modelo *Mobile Blended Learning* para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés, bajo la supervisión de los investigadores. Esta se aplicó a los estudiantes y a un docente de inglés en una institución pública del nivel secundario y en la modalidad de Jornada Escolar Completa (JEC) desde el mes de junio hasta el mes de septiembre del 2023.

En primera instancia, se presentó la solicitud de permiso al director del colegio, con quién se coordinó una reunión el día 30 de mayo para explicar de manera detallada el propósito de la investigación y este accedió y firmó el cargo. En segunda instancia, se realizó el proceso de inducción a los estudiantes por el periodo de dos semanas sobre el uso y creación de las herramientas *Google Meet* y *WhatsApp* para llevar a cabo las actividades de aprendizaje con el modelo *Mobile Blended Learning*. En tercera instancia, se revisó el registro de notas del primer bimestre en el área de inglés de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, respecto a la escala de logros en la competencia comunicativa el 36 % se encontró en inicio, 64% en proceso y 0% en logro esperado. En cuarta instancia, se efectuó el modelo *Mobile Blended Learning* durante la experiencia de aprendizaje denominada “Nos preparamos para promover una cultura de prevención y así reducir daños del fenómeno climático del niño en nuestra comunidad” correspondiente al segundo bimestre, cuyo resultado en la escala de progreso fue: el 29% en proceso y el 71 % en logro esperado. De manera paralela, se aplicaron las técnicas de la observación y la fotografía. Una vez finalizada la experiencia de aprendizaje, se aplicó la entrevista semiestructurada para procesar los datos.



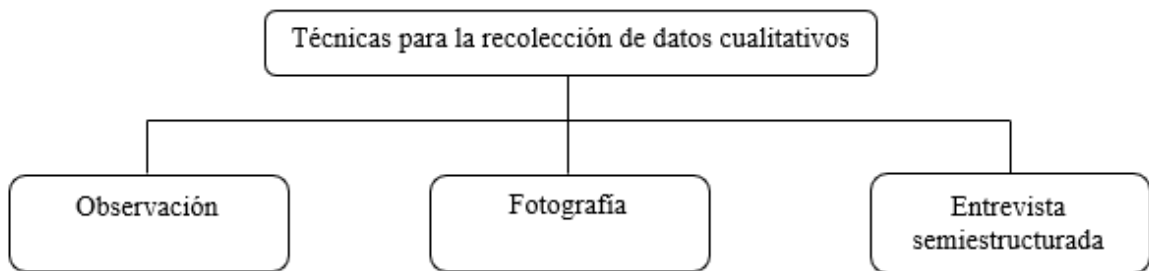


Figura 6. Técnicas para la recolección de datos cualitativos. Elaboración propia

Es importante señalar que los instrumentos de las tres técnicas para la recolección de datos fueron elaborados con exhaustivo profesionalismo, ya que tuvo que analizarse la claridad, confiabilidad y validez de cada uno de los ítems programados.

#### 4.1.1. Observación

Herrera (2008) indica que la observación tiene como método un carácter selectivo y sirve como procedimiento para recogida de datos de un asunto concreto, debido a que concede obtener información sobre un acontecimiento tal y como este se produce sin una posible distorsión o desviación del recuerdo que estropee a los datos. Para Herrera (2017) en el proceso de observación se debe especificar la duración y la distribución del tiempo.

Por consiguiente, esta técnica tuvo como soporte al instrumento del diario de campo, el cual fue aplicado durante toda la experiencia de aprendizaje denominada “Nos preparamos para promover una cultura de prevención y así reducir daños del fenómeno Climático del niño en nuestra comunidad” y tuvo una duración de tres meses, desde el mes de agosto hasta el mes de octubre del año 2024 a fin de implementar el modelo *Mobile Blended Learning* hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés.

Asimismo, los criterios que se consideraron para la observación provinieron de los competentes de las dos categorías descritas en el análisis teórico de la información. Es decir, dentro del modelo *Mobile Blended Learning* se tuvo en cuenta las interacciones presenciales y virtuales y la retroalimentación. En añadidura, según el marco de referencia de reconocimiento internacional para describir el dominio de un idioma, Marco Común Europeo (2002), el nivel A1 es el nivel elemental de la lengua, ya que el individuo puede interactuar de forma sencilla, es capaz de plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar

de residencia, realiza reportes sobre las personas que conoce y las cosas que posee; del mismo modo, tiene la capacidad de realizar afirmaciones sencillas sobre eventos coyunturales y cotidianos, respondiendo a cuestiones vinculadas a dichos temas. Por lo que, se utilizó el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas respecto a las componentes que conformaron la competencia comunicativa, éstas fueron: lingüística, sociolingüística y pragmática. En total se emplearon seis diarios de campo porque se seleccionaron las fechas más resaltantes de las actividades de aprendizaje en las que fueron partícipes los estudiantes de cuarto año de educación secundaria del área de inglés en una institución pública de Piura y fueron ocho estudiantes los que conformaron la muestra.

#### **4.1.2. Fotografía**

La fotografía se utilizó como dato porque, tal como lo refiere la autora Augustosky (2007), bajo esa característica es un medio que puede ser usado para recolectar información en el curso del trabajo de campo. En tal sentido, Banks (2010) menciona que, al usar fotografías se asume el rol de investigador social y, de acuerdo con Angulo (2017), se realiza un tipo de documentación social dada la creación de datos visuales. Es preciso señalar que, las relaciones sociales representadas en fotografías se pueden usar para la base de un análisis de generalidades; o al contrario, de una serie de detalles (Banks, 2010). Por lo que, en las fotografías de este estudio, se consideró aspectos que revelan información específica relacionada al marco conceptual.

En cuanto a los beneficios de usar esta técnica es que siempre va poseer información de la que hablar y el otro es que mitiga los silencios incómodos o diferencias que un informante pueda tener en otras técnicas de recolección de datos (Jhon y Malcom Collier, 1986, como se cita en Banks, 2010). Respecto, a los requerimientos, es necesario que el investigador evite fotografiar los rostros de los estudiantes o en primer plano, dada la confidencialidad de los datos y carácter ético de la misma, porque lo importante es registrar las acciones e interacciones de los sujetos; no consiste en realizar un fotorreportaje (Angulo, 2017). Es así que, para proteger las identidades de los estudiantes, se colocó una marca de color negro a cada uno de ellos (véase *Anexo 6*).

En suma, se seleccionaron doce fotografías que conformaron el corpus de datos para ser analizados en función de las categorías diseñadas en el marco de la investigación. Ahora bien, el instrumento para llevar a cabo dicha acción fue la ficha de análisis de material fotográfico, por lo que se emplearon doce de estas y se ordenaron considerando el lugar, la fecha y la codificación de cada una de ellas (véase *Tabla 1*).

**Tabla 1:** Registro del material fotográfico

| N° | FECHA      | CODIFICACIÓN DEL MATERIAL FOTOGRAFICO | LUGAR                                  |
|----|------------|---------------------------------------|--|
| 1  | 08/09/2023 | 001                                   | Institución pública de la región Piura |
| 2  | 28/08/2023 | 002                                   |  |
| 3  | 20/09/2023 | 003                                   |  |
| 4  | 14/09/2023 | 004                                   |  |
| 5  | 14/08/2023 | 005                                   |  |
| 6  | 07/09/2023 | 006                                   |  |
| 7  | 07/09/2023 | 007                                   |  |
| 8  | 10/08/2023 | 008                                   |  |
| 9  | 16/08/2023 | 009                                   |  |
| 10 | 15/08/2023 | 010                                   |  |
| 11 | 18/08/2023 | 011                                   |  |
| 12 | 05/09/2023 | 012                                   |  |

#### 4.1.3. Entrevista semiestructurada

La técnica de la entrevista fue elaborada por los investigadores a través del instrumento denominado guía de entrevista para el docente y los estudiantes. En su estructura, se consideraron previamente las categorías expuestas en las fuentes de información del marco teórico bajo un diseño flexible dada su característica semiestructurada. Esta se aplicó a ocho estudiantes y a un docente de la población focalizada (véase *Tabla 2*). Además, el instrumento fue compartido a juicio de dos expertos, quienes enviaron sus sugerencias para que estas sean corregidas. Finalmente, se envió la versión final del instrumento y este fue

validado por los mismos expertos para su respectiva aplicación (véase *Anexo 2*) . Cabe mencionar que los participantes entrevistados fueron informados sobre el objetivo de la investigación y el carácter confidencial de las entrevistas.

Para que el instrumento aplicado goce de confiabilidad, se realizó la solicitud de revisión y validación a 2 especialistas que poseen trayectoria profesional. En primera instancia, se recibieron observaciones a mejorar en algunos ítems del instrumento de recolección de datos, se tuvieron en consideración las observaciones y estas fueron reenviadas nuevamente para su nueva revisión. Finalmente, los dos especialistas elaboraron, cada uno, un informe dando validez a la guía de entrevista para el docente y los estudiantes, presentado para poder ser aplicado. De acuerdo Selva (2019), para que un instrumento de recolección sea validado, esta puede seguir dos situaciones. La primera, aplicando una prueba piloto que sirve para calcular la confiabilidad y validez inicial del instrumento. La segunda, el juicio de expertos que corresponde a sujetos con trayectoria en el tema que puedan examinar si el instrumento contiene ítems correctamente planteados sin ambigüedad.

**Tabla 2:** Perfil de los entrevistados

|                | Formación académica | Fecha de entrevista | Tipo de comunicación para la entrevista |
|----------------|---------------------|---------------------|---|
| Entrevistado 1 | Estudiante          | 10/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 2 | Estudiante          | 10/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 3 | Estudiante          | 10/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 4 | Estudiante          | 10/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 5 | Estudiante          | 11/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 6 | Estudiante          | 11/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 7 | Estudiante          | 11/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 8 | Estudiante          | 11/10/2023          | Presencial                              |
| Entrevistado 9 | Docente             | 08/10/2023          | Vía Zoom                                |

## 4.2. Organización de los datos

La información recolectada fue organizada en una base de datos (Hernández y Mendoza, 2018). Es así que, el acopio de esta se efectuó en una carpeta compartida por el aplicativo *Drive*. En la primera subcarpeta se consignaron todos los datos escritos correspondientes a los diarios de campo. En la segunda, se transfirieron las fotografías bajo formato de imágenes. En lo concerniente a las entrevistas, éstas fueron transcritas en el procesador de textos conocido como *Word*. Además, se añadieron carpetas respecto a los registros de las retroalimentaciones y el registro de notas de la cuarta y quinta experiencia de aprendizaje (véase *Figura 7*).



Figura 7. Organización de los datos recolectados. Elaboración propia.

Por lo tanto, después de haber recopilado el total de información pertinente, se procedió a procesarlos con la finalidad de identificar las relaciones que pueden existir entre estos. Conforme con Hernández y Mendoza (2018), en la investigación cualitativa es valioso juntar datos narrativos en los ambientes naturales y cotidianos de los individuos con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así convertirlos en información que responderá a las preguntas de investigación.

### 4.3. Definición de las categorías

Es importante entender el significado de las unidades de análisis, ya que estas permiten generar categorías, se emplean para el proceso de codificación y explican el fenómeno que el investigador se encuentra indagando (Hernández y Mendoza, 2018). Los autores Azcona, Manzini & Dorati, adoptan la definición de unidad de análisis como el “tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (2013, p. 70).

Por su parte, Cáceres (2008) reconoce dos tipos de unidades de análisis. La primera, de base gramatical que son particularmente de la comunicación verbal o escrita, estas reconocen los vocablos o palabras y frases y el párrafo (Cáceres, 2008). La segunda, las unidades de análisis de base no gramatical que consideran documentos íntegros y caracteres de personajes o personalidades (Cáceres, 2008). En conclusión, las unidades de análisis sirven de utilidad debido a que se emplean para el proceso de codificación y siguiendo a Hernández y Mendoza (2018), si se evalúan las unidades y estas son apropiadas, las mantienen, en el caso de no ser conveniente, se modifica. Por tal motivo, y como primera instancia, se determinaron las unidades de análisis después de haber revisado los diarios de campo como fichas de observación, las fichas de análisis de imágenes y las guías de entrevistas semiestructuradas.

**Tabla 3:** Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 1

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 1  | Diario de campo                        | <ul style="list-style-type: none"><li>- Después de haber visto y escuchado los nombres de los sitios principales que existen en la comunidad, tales como: “school”, “bakery”, “hospital”, “store”, “restaurant”, “town hall”, “events hall”, “stadium”, “church”, “square”, “bank” y “police station”; los estudiantes pusieron en práctica la pronunciación de estos en un “coral repetition” e identificaron las imágenes en inglés con su respectiva pronunciación. Asimismo, recordaron las preposiciones de lugar: “in front of”, “behind”, “on the left”, “on the right”, “between”, “under”, entre otros. Igualmente, recordaron el uso de “there is” y “there are”, todo esto para empezar a mencionar la existencia y ubicación de los diferentes lugares de una población. Los ejemplos de sus producciones fueron: “There is a church in front of the store”, “there are two restaurants in Cumbicus Alto”, “the bakery is behind the hospital”, “the stadium is on the left the bank”, entre otros. Asimismo, cuando los estudiantes mencionaron: “The school is in front of the Pancha 's restaurant”, “the bakery is in the</li></ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>hospital” y “the church is in front of the restaurant”, se pudo observar que los estudiantes corrigieron algunas de sus respuestas con ayuda del docente y las volvieron a mencionar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> <li>- Los estudiantes utilizaron las siguientes expresiones habituales como: “Hello, teacher”, “Good afternoon, teacher”, “How are you today, teacher?”; el docente les respondió “Today I am excited because of the new topic, What about you?” y ellos respondieron: “I am happy”, “I feel excited too” y “I am not happy”, entre otros. Asimismo, mencionaron expresiones tales como: “Can you repeat, please?” “Can you help me, please?” “Teacher, I can’t see the slide”, “Teacher, I don't understand”, “Sorry teacher, I can’t hear you” “I got it”, “sorry” “My bad”, etc. Al finalizar la sesión, los estudiantes utilizaron las siguientes frases de despedida: “Good bye, teacher”, “bye bye, teacher”, “See you tomorrow”, “See you soon”, “God bless you”.</li> <li>-</li> <li>- Los estudiantes mencionaron: “Teacher, I can't hear you”, “I can’t see you”, “Teacher, I can’t see the ppt”, “What is the purpose?”, “Are we going to copy the title?”. Ahora bien, en la actividad de producción, mencionaron sus oraciones en inglés, algunas de estas fueron: “The hospital is next to the bakery and the church is under the town hall”, “There is a church in Cumbicus Alto and it is in front of the restaurant”, “Teacher! In the case of the restaurant, it is next to the school”, “There are two restaurants in cumbicus Alto and the church is in front of the restaurant.”, “The store is behind the events hall, but in the town hall”.</li> <li>-</li> <li>- Los estudiantes se reunieron con el docente mediante la plataforma <i>Meet</i> y a través de la proyección de una pantalla. En seguida, saludaron en inglés al docente y observaron el título de la clase: “My town”. Luego, respondieron las preguntas del docente en base a la proyección de una imagen sobre los diferentes nombres de los lugares de un vecindario, algunos de ellos lograron reconocer y comentar correctamente cada lugar en inglés, otros mencionaron que el tema les resultaba nuevo. Seguidamente, observaron una imagen y una serie de preguntas en las que ellos debían usar las preposiciones de lugar ya vistas en una clase anterior y el nuevo vocabulario. Escribieron sus respuestas, después las manifestaron oralmente, finalmente las compararon con las que el docente proyectó en la pantalla.</li> <li>-</li> <li>- Los estudiantes observaron el propósito de la clase, en la que cada uno logró identificar los lugares de su vecindario para posteriormente construir un croquis de su localidad. Antes del desarrollo de la actividad, ellos recibieron la sugerencia de usar sus conocimientos previos sobre el tema de las preposiciones de lugar. Acto seguido, organizaron sus respuestas y en algunas ocasiones, cuando desconocían el significado de una palabra, preguntaban a sus compañeros y docente. Al finalizar sus oraciones, realizaron los bosquejos de sus croquis mostrando estos a través de la pantalla. Por último, se les formuló las siguientes preguntas: “What is the preposition of places” ¿Cómo usarías lo aprendido para mostrar los lugares de tu localidad? A lo que un estudiante respondió, por ejemplo: Teacher, yo ya conozco el vocabulario sobre los lugares de mi pueblo y también las preposiciones, entonces aquí, la casa comunal está al lado de la tienda de la señora Dilcia, es decir “the events hall is next to the store”, otro estudiante dijo: “Teacher, the hospital is in front of the bakery”, etc.</li> </ul> |
|--|--|---|

**Tabla 4:** Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 2

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 1  | Diario de campo                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante la presentación los estudiantes usaron vocabulario recurrente que hasta el momento habían aprendido. Se apoyaron del croquis que cada uno traía dibujado. El vocabulario recurrente fue: “This is my house, it is in front of the hospital”. “There are two restaurants, it is in front of the hospital”. “It is in front of the school”. “There is a hospital, it is in front of the bakery”. Mientras cada estudiante realizaba su exposición, el docente escuchaba atentamente y apuntaba en su registro el alcance de las producciones, del mismo modo, los demás estudiantes escucharon atentamente las exposiciones. Al finalizar cada exposición, dos estudiantes realizaron una pregunta cada uno, usaron el “Wh question”: “Where is the (hospital, bank, church, store, restaurant, your house)?”, a esto el estudiante expositor respondió usando la preposición de lugar que correspondía al enunciado, por ejemplo: “The church is under the town hall”, “the school is next to the restaurant”, “The park is in front of the church”, etc Finalmente, en el caso de algún error en la producción oral, los estudiantes realizaron “coral repetition” para mejorar la pronunciación. Ejemplo: “bakery”, “town hall”, “stadium”, entre otros.</li> <li>- En esta actividad de aprendizaje que duró 45 min, cada uno de los estudiantes mostró su croquis y expuso en 3 minutos la ubicación de sus casas y de los lugares principales de su comunidad. Cada estudiante inició su exposición con la siguiente presentación: “Good afternoon, teacher and classmates”. También, cada uno terminó con su exposición despidiéndose de la siguiente manera: “Thank you teacher!”, “Thank you classmates!”. Finalmente, los estudiantes espectadores aplaudieron y mencionaron frases como: “Good job!” y “That’s excellent!” y “Next one, please!”. Al culminar la clase también se despidieron con algunas expresiones en inglés, tales como: “Goodbye, teacher!” y “See you!”.</li> <li>- Las producciones y narraciones estuvieron apoyadas de un croquis y expuestas bajo el siguiente orden, en la presentación: “My name is... and today I am going to present my croquis”, desarrollo: “This is my house and it is (in front of, behind, on the left, on the right, between, entre otros)”, “the school”, “the hospital”, “the bank”, “the restaurant”, “the town hall”, entre otros). En estas se percibió el uso del conector “And”. Ejemplo: “This is the store and it is between the town hall and the events hall”, “This is the hospital, and it is in front of the bakery”, “This is the stadium and it is behind the bank”, y terminaron sus exposiciones con las expresión “Thank you”. una secuencia lineal para comunicar sus croquis.</li> <li>- Se observó que los estudiantes saludaron al docente con las frases recurrentes: “Good morning, teacher!”, “Hello, teacher!”, “May I come in?”. Después, el docente les saludó y mencionó lo siguiente: Hello, dear students! “I hope you are okay! Are you ready to present your products today?”, a lo que los estudiantes respondieron “Yes teacher, I am ready”, “Teacher, I feel nervous”. Acto seguido, los estudiantes mencionaron la fecha y se procedió a escribir en la pizarra: “It 's monday, August 18th 2023”. Después, los estudiantes empezaron a sacar sus papelotes y</li> </ul> |



|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>prepararse para exponer. Cada uno de los estudiantes fue llamado de acuerdo a la lista de asistencia y procedieron a salir uno a uno a presentar su croquis. Cada vez que un estudiante finalizó su exposición, dos de sus compañeros procedieron a realizar de manera voluntaria una pregunta, en la que participaron de manera activa y el docente asumió el rol de observador. Finalmente, concluyeron sus participaciones agradeciendo al docente y a sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes recibieron la felicitación del docente de la siguiente manera: “Congratulations students! All of you did a great job!”, ustedes han podido usar correctamente la gramática, secuencia y el vocabulario de los temas propuestos en sus exposiciones. Seguidamente los estudiantes observaron que el docente escribía algunas palabras en la pizarra, tales como: “behind”, “on the right”, “bakery”, “events hall”, “store” y “church”. Luego, les preguntó: “How do you pronounce them? (¿Cómo los pronuncian?). Posteriormente, algunos estudiantes levantaron la mano y respondieron. Finalmente, se despidieron mencionando: “Thank you teacher, good bye!”.</li> </ul> |
|--|--|--|

**Tabla 5:** Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 3

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 1  | Diario de campo                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes enviaron 5 audios de sus oraciones sobre el tema “Natural Disasters” mediante la plataforma <i>WhatsApp</i>, de la siguiente manera: “The niño phenomenon could cause a flood in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a forest fire in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a drought in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an earthquake in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an extreme rainfall in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an overcase in Cumbicus Alto”, etc. Algunos estudiantes pronunciaron “drought”, “extreme rainfall”, “earthquake”, “overcase” con el acento castellano, luego realizaron la actividad de “coral repetition” para mejorar en ello. Algo similar sucedió con la pronunciación del verbo modal “could” y con la palabra “cause”, pocos pronunciaban con el acento castellano, mientras que varios lo hacían con el acento inglés “/kʊd/” y “/kɑ:z/”.</li> <li>- Los estudiantes saludaron al docente en inglés y utilizaron expresiones como: “Hello teacher”, “Good morning” “Good afternoon”. Luego, enviaron sus audios en los que indicaron 5 desastres naturales que podrían ocurrir en “Cumbicus Alto” debido al fenómeno del niño. Cada estudiante envió sus mensajes de saludo y audios en diferentes horarios. Al finalizar de escuchar las sugerencias del docente, las expresiones recurrentes que usaron para despedirse, fueron: “What are my mistakes, teacher?” “Thanks, teacher” “Goodbye”.</li> <li>- Los estudiantes enviaron sus 5 audios, fueron los siguientes: The niño phenomenon could cause a drought in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an earthquake in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an extreme rainfall in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>overcase in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a flood in Cumbicus Alto. Al final de sus mensajes, algunos escribieron y otros mencionaron la expresión “Thanks”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes saludaron al docente mediante la aplicación <i>WhatsApp</i>. Cada uno lo hizo en distintos tiempos dado que el docente había señalado en la clase anterior que podrían hacerlo hasta el 28 de septiembre, con un plazo de 4 días. Un estudiante envió el 26 de agosto, siete estudiantes enviaron el 28 de agosto. Cada estudiante escuchó las sugerencias del docente el 28 de agosto. Algunos estudiantes procedieron a levantar las sugerencias del docente y enviaron nuevamente sus audios, otros agradecieron la orientación del docente.</li> <li>- Vía <i>WhatsApp</i>, los estudiantes leyeron y escucharon los audios del docente, quien brindó comentarios y sugerencias en español e inglés. Por lo que, en primera instancia, el docente felicitó a los estudiantes sobre sus producciones, con las siguientes expresiones: “Good job!”, “You did a great job!” “Very good!”. Luego, comentó las sugerencias, por ejemplo: “Has realizado un gran trabajo, usando la estructura adecuada de las oraciones, solo recordemos que “flood” se produce en la zona de la región Piura, en Cumbicus Alto, por ubicarse en la zona sierra, no sucede este fenómeno”; en cuanto a la pronunciación, estamos por buen camino, procuremos practicar estas: “could //kod/” y “cause //ka:z/” y como última acotación no olvidemos usar el artículo “a” para sustantivos que empiezan con alguna consonante y “an” para sustantivos que empiezan con vocal. Posteriormente, los estudiantes observaron mensajes, tales como “Keep it up” “Let’s continue learning” “Let’s continue practicing”. Por último, los estudiantes enviaron sus respuestas, tanto de forma escrita como hablada: “Thank you, teacher”, “Have a good day”, “Gracias profe” “¿Puedo enviar nuevamente mi audio?” “Lo voy a tener en cuenta” “Si teacher, voy a practicar”.</li> </ul> |
|--|--|--|

**Tabla 6:** Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 4

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
|    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes observaron una serie de diapositivas con imágenes a través de la pantalla y el docente les preguntó: What can you see on the screen? What are they?, a lo que algunos respondieron “Teacher, ¡I know!”, son prendas de vestir. Luego, el docente, les formuló la siguiente pregunta: “How do you say them in English?”. Una estudiante dijo: “Teacher, clothes!”. El docente mencionó “Good job!”. En seguida, los estudiantes observaron un video de la pantalla sobre el tema “clothes” y escucharon las siguientes preguntas: “How do you say <i>zapatos</i> in English?”, “How do you say <i>chompa</i> in English?” “How do you say <i>camisa</i> in English?”. Acto seguido, respondieron: “Teacher, <i>zapatos</i> in English is shoes”, <i>chompa</i> “is sweater”, <i>camisa</i> “is T-shirt”, Ah! no, “shirt”. Luego, observaron una diapositiva con el título “colors” y una imagen de círculos de colores, las cuales “black, red, green, blue, yellow, white, orange, pink, gray and brown”. Además, practicaron la pronunciación con la dinámica del “coral repetition”. En seguida, realizaron la actividad “guessing” para mencionar las siguientes prendas de vestir: “pants, shorts, T-shirt, shirt, dress, skirt,</li> </ul> |

|   |                 |  |
|---|-----------------|--|
| 1 | Diario de campo | <p>jacket, glasses, socks, shoes, scarf, sweater, hat, sandals, gloves and coat". Posteriormente, el docente señaló su prenda de vestir y preguntó: "What do I have got?" y algunos estudiantes dijeron: "Teacher, you have a T-shirt". Asimismo, los estudiantes observaron dos oraciones, una al extremo de la otra, estas decían: "I have got a blue T-shirt" y "He has got a blue T-shirt". El docente prosiguió a preguntar: "What is the difference between the two sentences? "What do <i>have got</i> and <i>has got</i> mean?" Algunos estudiantes respondieron; "Teacher", en la primera oración está "I have got" y en la segunda "He has got". "Teacher", el verbo "have" es tener, pero "have got", ¿será lo mismo?" Luego, observaron que "have/ has got", ambos significaban poseer. Finalmente, revisaron la estructura de las oraciones con el uso de estos verbos y con el vocabulario sobre los colores y las prendas de vestir en inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes saludaron al docente en inglés con las siguientes expresiones habituales: "Good afternoon, teacher!", "How are you today, teacher?", el docente les respondió "Today I am excited because we will check an interesting topic, What about you?". Seguidamente, los estudiantes respondieron: "Teacher, I am good", "I am okay, teacher", "Teacher! I am tired!", "I am happy", "I feel excited, too!" y "I am not happy". Algunos estudiantes utilizaron las siguientes expresiones durante el desarrollo de la clase: "Sorry teacher, I can't hear you", "Can you repeat, please?", "Can you help me, please?", "Teacher, I can't see", "I understand", etc. Al finalizar la sesión, los estudiantes mencionaron: "Good bye, teacher!", "Bye bye, teacher!", "See you tomorrow!", "See you soon!", "God bless you, teacher!".</li> <li>- Los estudiantes observaron la instrucción de la actividad, esta consistía en que escribieran tres oraciones de dos personajes. Ellos prosiguieron a mencionar sus respuestas, estas fueron: "He have got a blue T- shirt", "he have got black shorts", "he has got a blue and yellow shoes", "she have got a green T-shirt", "she has got a orange dress" y "she has got a pink shoes". Luego, el docente escribió las respuestas y entre todos corrigieron las mismas. Las oraciones finales, respecto a dos personajes más, fueron: "He has got a blue T- shirt", "he has got black shorts", "he has got blue and yellow shoes", "she has got a green T-shirt", "she has got an orange dress" y "she has got pink shoes". Después, los estudiantes describieron a dos personajes más y tuvieron un tiempo de seis minutos para realizar la actividad. Fueron llamados por sorteo mediante la aplicación "roulette" para mencionar algunas de sus respuestas, tales como: First character: "She has got a red T-shirt", "she has got blue jeans" y "she has got red shoes". Second character: "She has got a blue hat", "she has got a blue jacket" y "she has got black glasses".</li> <li>- Los estudiantes se reunieron con el docente mediante la plataforma <i>Meet</i>, entre todos realizaron sus respectivos saludos y procedieron a observar varias diapositivas <i>Power Point</i> que contenían imágenes, luego fueron interrogados por el docente acerca de cuál sería el tema en inglés. Luego, observaron en la siguiente diapositiva un video sobre el vocabulario de "clothes", algunos de ellos realizaron apuntes con la indicación del docente. Asimismo, respondieron a una pregunta planteada por el docente acerca de la ropa que él tenía en inglés. Enseguida, observaron una diapositiva cuyo título decía "colors" y junto con el apoyo del docente mencionaron todos los colores presentados en la pantalla, en paralelo también realizaron la actividad de "coral repetition". Seguidamente, los estudiantes observaron en la siguiente diapositiva dos oraciones, en las que el docente les solicitó diferenciarlas y brindar sus opiniones. Los estudiantes prosiguieron a observar la estructura de las oraciones con los verbos "have/ has got".</li> </ul> |
|---|-----------------|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>Posteriormente, ellos recibieron la instrucción de describir a dos personajes, utilizando la estructura de las oraciones con los verbos antes descritos y con el vocabulario sobre los colores y las prendas de vestir. Los estudiantes dictaron sus oraciones al docente y después, entre todos, las corrigieron en la reunión virtual. Las oraciones finales fueron: “He has got a blue T- shirt”, “he has got black shorts”, “he has got blue and yellow shoes”, “she has got a green T-shirt”, “she has got an orange dress” y “She has got pink shoes”. Posteriormente, los estudiantes tuvieron el tiempo de seis minutos para describir a dos personajes y mencionar sus repuestas por sorteo con la ayuda de la aplicación “roulette”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La primera sugerencia que recibieron los estudiantes, fue al inicio de la clase, cuando ellos observaron el propósito, pues el docente les comentó que en base a ello iban a evidenciar su aprendizaje. Este consistía en que los estudiantes logren comprender el uso del verbo “have/has got” para describir las prendas que se presentan. Después, los estudiantes recibieron la retroalimentación en grupo, esta fue cuando ellos mencionaron sus oraciones sobre las descripciones de las prendas de vestir y entre todos corrigieron las mismas. Un ejemplo de ello es el diálogo que tuvo el docente con los estudiantes:</li> <li>- Estudiante: “Teacher”, creo que en la primera oración el verbo es “has”, no “have”.</li> <li>- Docente: “Why do you say that?”. ¿Por qué lo dices?</li> <li>- Estudiante: Ah, “teacher” porque el pronombre de la oración es “He”.</li> <li>- Docente: “Yeah, good job!”</li> <li>- Estudiantes: Entonces teacher, en todas las oraciones es “Has got”, porque estamos realizando oraciones con los pronombres “he” y “she”.</li> <li>- Docente: “Yeah! You are right!”</li> <li>- Asimismo, el docente sugirió recordar los usos de los artículos “a/an” en los sustantivos singulares, más no plurales. La segunda retroalimentación se dió mediante los siguientes comentarios: “Excellent job!”, “Very good!”, “That 's right!” y “ You got it!”. Esto sucedió cuando los estudiantes mencionaron sus aportes respecto a la última actividad en la que ellos describieron las ropas de dos personajes.</li> </ul> |
|--|--|--|

**Tabla 7:**Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 5

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
|    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes enviaron sus fotos y audios en los que describieron sus prendas de vestir. Estudiante 1 (CSM): “I have got a colorful T-shirt”, “I have got a pink jacket”, “I have got a black sneaker”, “I have got a blue pants”. Estudiante 2 (FCI): “I have got colorful sweater”, “I have got purple T-shirt”, “I have black jeans”y “I have got colorful sneaker”. Estudiante 3 (CPM): “I have got a yellow T-shirt”, “I have got a black pants”, “I have got a blue sandal. Estudiante 4 (CRE): “I have got white as”, “I have got white</li> </ul> |

|   |                 |  |
|---|-----------------|--|
| 1 | Diario de campo | <p>T-shirt”, “I have got black short”, “I have got black blouse”, “I have got blue pants” y “I have got blue and white sneakers”. Estudiante 5 (CRF): “I have got white sneaker”, “I have got red sweater” y “I have got green pant” Estudiante 6 (CHT): “I have got a white T-shirt”, “I have got a black jeans”. En distintos tiempos, los estudiantes enviaron nuevamente sus audios con las sugerencias del docente, entre los cambios que realizaron, fueron en cuanto a la pronunciación de “got”, “sweater”, “pants”, “white”, “green”, “purple” y “shirt”. Algunos estudiantes corrigieron los usos de los artículos “a/an” en sustantivos singulares, por ejemplo, un estudiante volvió a enviar su audio para reemplazar: “I have got red sweater” por “I have got a red sweater”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes saludaron al docente tanto de forma escrita como hablada en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> y utilizaron expresiones como: “Hello teacher!”, “Good morning!” “Good afternoon!”, “Good night!”, “I send my audios and photo”. Cada estudiante envió sus mensajes de saludo y audios en diferentes horarios mediante dicho aplicativo. Por último, las palabras recurrentes que usaron para despedirse, fueron: “Thanks, teacher!”, “Goodbye!” y “See you!”.</li> <li>- Los estudiantes enviaron sus audios finales con apoyo de sus fotografías como evidencia de descripción. Estudiante 1 (CSM): “I have got a colorful T-shirt”, “I have got a pink jacket”, “I have got black sneakers” y “I have got blue pants”. Estudiante 2 (FCI): “I have got a colorful sweater”, “I have got a purple T-shirt”, “I have got black jeans” y “I have got colorful sneakers”. Estudiante 3 (CPM): “I have got a yellow T-shirt”, “I have got a black pants” y “I have got blue sandals”. Estudiante 4 (CRE): “I have got a white cup”, “I have got a white T-shirt”, “I have got black shorts”, “I have got a black blouse”, “I have got blue pants” y “I have got blue and white sneakers”. Estudiante 5 (CRF): “I have got white sneakers”, “I have got a red sweater” y “I have got green pants”. Estudiante 6 (CHT): “I have got a white T-shirt”, “I have got black jeans”, “I have got white sneakers”. Estudiante 7 (HHO): “I have got a black hat”, “I have got a brown sweater”, “I have got a light blue dress”, “I have got black pants” y “I have got black sneakers”. Estudiante 8 (CRE): “I have got green pants”, “I have got a blue shirt”, “I have got a red sweater” y “I have got a green skirt”.</li> <li>- La interacción se dio mediante el aplicativo de “WhatsApp”, cada estudiante envió sus producciones de audio en diferentes tiempos. La comunicación entre docente y estudiantes se realizó entre los días 3, 4 y 5 de septiembre del 2023. Los estudiantes entablaron el diálogo con el docente al saludar y enviar sus fotos con sus respectivos audios. Estos, tuvieron tiempo de observar las sugerencias del docente y enviar las versiones finales de sus audios el 7 de septiembre. Se observó la combinación de mensajes escritos y orales en cada una de las conversaciones del docente con los estudiantes.</li> <li>- El docente respondió a cada uno de los mensajes de los estudiantes y mencionó una fecha específica en la que enviaría sus “feedbacks”, estas fueron el 4 y 5 de septiembre. Tres de los estudiantes enviaron sus audios el 3 de septiembre y los cinco restantes enviaron el 7 de septiembre. Generalmente, al inicio de sus retroalimentaciones recibieron mensajes como: “Hello... you did a great job”, “Hello..., good job”. Luego, escucharon las siguientes sugerencias por parte del docente, por ejemplo: Has realizado un buen trabajo, tan solo recordemos que los colores “green” y “blue”, se escriben de esa forma, pero se pronuncian de la siguiente forma / gr:n / y / blu:/; ahora bien, recordemos que usamos los artículos “a/an” para sustantivos singulares y obviamos su uso para los plurales. En ese caso, ¿cómo diríamos que tengo una chompa roja y zapatillas blancas en inglés? Algunos estudiantes respondieron: “Teacher”, ¿puedo enviar mi audio otra vez?, el docente les respondió afirmativamente. Entonces, estos enviaron las</li> </ul> |
|---|-----------------|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>siguientes versiones finales: “I have got a colorful T-shirt”, “I have got a pink jacket”, “I have got black sneakers”, “I have got blue pants”, “I have got a white cup”, “I have got a white T-shirt”, “I have got black shorts”, “I have got a black blouse”, “I have got blue pants”, “I have got blue and white sneakers”. Finalmente, los estudiantes escucharon los siguientes mensajes del docente: “Never give up!”, “You got it!”, “Keep it up!”, “Let 's keep learning!”, entre otros.</p> |
|--|--|--|

**Tabla 8:** Definición de la unidad de análisis - Diario de campo 6

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 1  | Diario de campo                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudiante realizó una secuencia de sus exposiciones, pues ellos comenzaron saludando y presentando el tema: “Hello teacher and classmates, today I am going to talk about the niño phenomenon”. Ellos se apoyaron de un material visual para continuar con su exposición, en este usaron el vocabulario sobre los desastres naturales y el uso de los verbos “could” y “should”. El contenido se expuso de la siguiente manera: “We promote a culture of prevention. “The niño phenomenon could cause a/an... (landslide, earthquake, flood, extreme rainfall, forest fire, drought, hailstorm) in Cumbicus Alto”. “In the event of (landslide, earthquake, flood, extreme rainfall, forest fire, drought, hailstorm) we should (make our houses in secure zones, listen the news of the radios, Tv and cellphones, cover the houses, clean the rivers, protect our houses, move to a secure zone, have an emergency backpack, etc)”. Luego, mencionaron los “sources or credits”: CSM, CPM, CRE, CRL, CHL, FCI, RCE. Posteriormente, agradecieron con la frase: “Thank you teacher and classmates!”. Por último, mencionaron sus expresiones habituales de despedida, por ejemplo: “Good bye, teacher”, “See you next class”, “See you, teacher”.</li> <li>- Los estudiantes recibieron el saludo del docente, quien ingresó mencionándoles: “Guys, good morning!”, “Today, it is an important day!”, “Today you will present your products”, “Are you ready? I hope you are!”. Seguidamente los estudiantes respondieron: “Teacher, I am ready! I studied!”, “Teacher, I am scared”, “Teacher, give more time” y “Teacher, yes!”. Asimismo, los estudiantes usaron las siguientes expresiones para solicitar información y pedir permiso, estas fueron: “Teacher, repeat the question, please!”, “Teacher, me! I want to participate!”, “Teacher, can I move my site?”, etc. Cada estudiante terminó con su exposición despidiéndose de la siguiente manera: “Thank you teacher!”, “Thank you classmates!”. Posteriormente, los estudiantes espectadores aplaudieron y mencionaron frases como “Good job!” y “Excellent!” y “Next one, please!”. Al culminar la clase, también se despidieron con algunas expresiones en inglés, estas fueron: “Goodbye teacher” y “see you”.</li> <li>- Las exposiciones de los estudiantes fueron realizadas mediante la estructura de presentación, desarrollo y cierre. Además, usaron el vocabulario referente a los desastres naturales y recomendaciones ante el fenómeno del niño. Un ejemplo de ello, es el siguiente: “Hello teacher and classmates”. “I am going</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>to talk about the niño phenomenon”. “We prevent a culture of prevention”. “The niño phenomenon could cause extreme rainfall in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a landslide in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an earthquake in Cumbicus Alto”. “In the event of a landslide, we should go to secure zones, like a stadium, in the event of extreme rainfall, we should cover the houses.”. “Thank you!”. Cuando cada expositor finalizó su presentación, el docente planteó diversas preguntas, tales como: “What should we do in the event of a landslide?”, “What is an extreme rainfall?”, “What is missing in the flipchart?”. Los estudiantes, en su calidad de espectadores, levantaron la mano para participar de la siguiente manera: “Teacher! We should make houses in secure zones”, “Teacher, extreme rainfall is when it rains a lot”, “The credits are missing, teacher!”. En último lugar, los estudiantes aplaudieron cada una de las exposiciones de los expositores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La interacción entre los estudiantes y el docente se dio cara a cara, en ella se observó que los estudiantes saludaron al docente con las siguientes frases recurrentes: “Good morning, teacher!”, “Hello, teacher!” y “May I come in”. Después el docente mencionó lo siguiente: “Today, it is an important day”, “Today you will present your products”, “Are you ready? I hope you are! Los estudiantes respondieron: “Teacher, I am ready! I studied!”, “Teacher, I am scared”, “Teacher, give more time” y “Teacher, yes!”. Cada estudiante fue llamado de acuerdo a la lista de asistencia y procedieron a salir uno a uno al frente, ellos empezaron con la siguiente expresión: “Hello teacher and classmates, I am going to talk about the niño phenomenon”. Acto seguido, indicaron en inglés el vocabulario sobre desastres naturales y la gramática referente a los verbos “could” y “should” y las recomendaciones ante dicho fenómeno. Los estudiantes usaron como material de apoyo un papelógrafo, el cual contenía el título del tema, imágenes, algunas expresiones o frases y la autoría del creador. El docente planteó preguntas concretas a los estudiantes espectadores y estos levantaron la mano para participar. Asimismo, aplaudieron las participaciones de cada uno de los expositores y finalmente se despidieron del docente.</li> <li>- Los estudiantes recibieron la felicitación del docente con las siguientes expresiones: “Congratulations students!, "Claps!", "Good job!", “Keep it up!”, etc. Luego, el docente prosiguió a realizar las siguientes preguntas en base a las exposiciones de los estudiantes: “Just to check understanding, what should we do in the event of a landslide?”, “What is an extreme rainfall?”, “What is missing in the flipchart?”. Los estudiantes levantaron su mano para responder voluntariamente. Por último, los estudiantes escucharon las siguientes expresiones por parte del docente: “All of you did a great job!”, “Let’s keep learning!”, “Let’s keep practicing!”, etc.</li> </ul> |
|--|--|--|

**Tabla 9:** Definición de la unidad de análisis - Ficha de análisis fotográfico 1

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis<br><b>Categoría: Competencia comunicativa del idioma inglés</b> |
|----|--|--|
| 1  | Fotografía                             | <b>Subcategoría: Competencia lingüística</b>                                       |

|   |            |   |
|---|------------|---|
|   |            | Se evidencia que dos estudiantes realizaron sus exposiciones con el vocabulario necesario en presente simple para brindar recomendaciones, posibles causas y consecuencias en el caso del fenómeno del niño. Se infiere que las estudiantes consideraron el vocabulario de las preposiciones de lugar, el uso del verbo modal “could” para las causas y consecuencia de las enfermedades y ofrecieron recomendaciones usando el verbo modal “should”. Se evidencia la riqueza y dominio del vocabulario porque se expresaron a través de un circunloquio en el que abordaron el tema del fenómeno del niño en inglés. |
| 2 | Fotografía | <b>Subcategoría: Competencia lingüística</b><br>Se evidencia que la estudiante envió audios a través de la aplicación de <i>WhatsApp</i> en inglés. Respecto al aspecto fonológico de la competencia lingüística, se deduce que la estudiante realizó un reporte sobre la pronunciación de distintas prendas de vestir y el uso del verbo “have” en presente simple. Se infiere que la pronunciación de las producciones orales fue generalmente claras y entendibles para el docente.  |
| 3 | Fotografía | <b>Subcategoría: Competencia sociolingüística</b><br>Se evidencia que, en la imagen, todos los estudiantes participaron activamente en la actividad de aprendizaje. Se infiere que los estudiantes se saludaron estrechando las manos y se despidieron utilizando un vocabulario sencillo en inglés. Se deduce que los educandos establecieron contactos sociales mediante fórmulas sencillas de cortesía.  |
| 4 | Fotografía | <b>Subcategoría: Competencia sociolingüística</b><br>Se evidencia que, al trabajar de manera colaborativa, los estudiantes se saludaron y despidieron mientras intercambiaban y solicitaban información en inglés. Se deduce que los educandos expresaron sus opiniones de manera clara al realizar y responder preguntas de forma sencilla. Se infiere que los estudiantes llevaron a cabo una simulación de conversación cotidiana en la que abordaron los temas de las enfermedades y desastres naturales ocasionados por el fenómeno del niño.  |
| 5 | Fotografía | <b>Subcategoría: Competencia pragmática</b><br>Se evidencia que dos estudiantes adecuaron las frases y oraciones sencillas en inglés. Se deduce que estas fueron ensayadas y memorizadas para una situación comunicativa que implicaba proporcionar direcciones de ubicaciones específicas de su comunidad. Se infiere que las frases individuales y los elementos aprendidos se ampliaron y combinaron de manera sencilla para expresar sugerencias y direcciones.   |
| 6 | Fotografía | <b>Subcategoría: Competencia pragmática</b><br>Se evidencia que la estudiante realizó una descripción sobre el tema del fenómeno del niño con fluidez verbal en inglés. La estudiante utilizó una secuencia de elementos en presente simple para comunicar el impacto del fenómeno del niño en la comunidad. La estudiante empleó los conectores <i>and</i> y <i>also</i> para darle coherencia y cohesión a su exposición sobre los desastres provocados por el fenómeno del niño y las recomendaciones para la comunidad de Cumbicus Alto.  |

**Tabla 10:** Definición de la unidad de análisis - Ficha de análisis fotográfico 2

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis<br>Categoría: Modelo <i>Mobile Blended Learning</i> |
|----|--|--|
|----|--|--|



|   |            |  |
|---|------------|--|
| 1 | Fotografía | <b>Subcategoría: Interacción presencial</b><br>Se evidencia que los estudiantes y el docente realizaron una actividad de aprendizaje de manera presencial. Se infiere que los estudiantes escucharon los comentarios y sugerencias por parte del docente. Se deduce que los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas.   |
| 2 | Fotografía | <b>Subcategoría: Interacción presencial</b><br>Se evidencia que los estudiantes interactuaron de manera presencial en la actividad de aprendizaje. Se observa que los estudiantes recibieron las clases sincrónicas con las laptops brindadas por el colegio. Se infiere que los estudiantes utilizaron movimientos corporales y contacto visual con sus compañeros para comunicarse.  |
| 3 | Fotografía | <b>Subcategoría: Interacción virtual</b><br>Se evidencia que los estudiantes observaron a través del proyector las imágenes sobre los lugares de la ciudad en inglés. Se evidencia que el contenido de la clase fue visualizado por los estudiantes a través de la aplicación <i>Power Point</i> . Se deduce que los estudiantes participaron de manera activa y constante en una clase virtual con el docente mediante la plataforma <i>Google Meet</i> . |
| 4 | Fotografía | <b>Subcategoría: Interacción virtual</b><br>Se evidencia que existió una interacción constante entre estudiantes y docente. Se deduce que la comunicación entre el estudiante y el docente se realizó mediante el aplicativo de <i>WhatsApp</i> . Se infiere que la estudiante transfirió información específica a través de sus reportes de audio.  |
| 5 | Fotografía | <b>Subcategoría: Retroalimentación</b><br>Se evidencia que, dentro de la actividad de aprendizaje, los estudiantes recibieron retroalimentaciones sobre el avance y el logro de sus producciones orales en inglés. Se observa que el docente realizó observaciones y sugerencias de manera formativa a los estudiantes. Se deduce que los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas en una clase presencial.                               |
| 6 | Fotografía | <b>Subcategoría: Retroalimentación</b><br>Se evidencia que la estudiante grabó y envió una imagen y sus producciones orales en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . Se infiere que el docente responde asertivamente y brinda recomendaciones a través de audios. Se evidencia que la estudiante recibió una retroalimentación personalizada a través de su celular.  |

**Tabla 11:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°1

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
|    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] he logrado esto... exponer mis productos de las experiencias. También, he logrado exponer y que mis compañeros me entiendan y que “el teacher” también logre comprender.</li> <li>- [...] hemos aprendido palabras nuevas con imágenes que nos han ayudado eh... nosotros a recordar más esos temas. Por ejemplo, el color o qué es y nos han ayudado esas palabras para poderlas formular en oraciones.</li> </ul> |

|   |            |  |
|---|------------|--|
| 1 | Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] cuando ingresamos al aula saludamos al “teacher”, ponemos: “Good morning, teacher.” Nos vamos: “Goodbye teacher”, igual. Por ejemplo, para nuestras presentaciones de nuestras exposiciones: “Good morning teacher and classmates, today I am going to present...”. Presentamos nuestro tema y también, por ejemplo, para aprender a decir gracias “thank you” y para preguntar algo o pedir permiso al baño: “May I go to the bathroom?”</li> <li>- [...] a veces mis compañeros no comprenden, les puedo explicar y a veces yo también les pido ayuda a ellos y ellos me dan la información.</li> <li>- [...] por ejemplo, en las prendas de vestir, podríamos decir “black sneaker”. Así estoy definiendo las zapatillas y el color.</li> <li>- [...] cuando he hecho mi exposición, he logrado exponer bien, este, las oraciones del fenómeno del niño. También cuando participé en clase “el teacher” me logra entender. [...] hago bien las oraciones. Por ejemplo: “The niño phenomenon could cause a landslide”.</li> <li>- Cuando el profesor nos proyectaba las imágenes del vocabulario, nosotros podíamos repetir esas palabras y se nos quedaban algunas. Y así vamos a seguir mejorando nuestro vocabulario para aprender más las palabras. [...] Porque o sea... las imágenes nos ayudan a captar más los nombres y a recordar más aquellos nombres de esas imágenes.</li> <li>- Sí, porque o sea cuando proyectaba vídeos. Nos pronunciaba las palabras y nosotros podíamos entender, captar esas palabras y hablar adecuadamente su pronunciación. [...]Proyectaba imágenes, videos y ello nos ayudaba a desarrollar, aprender más palabras para hacer oraciones y así lograr expresarlo a los demás y nos ayudan bastante porque con nuestra, en nuestras vistas, podemos visualizar y recordamos más.</li> <li>- [...] cuando utilizamos la plataforma virtual, el “teacher” nos ayudaba en algunas palabras nuevas y nosotros aprendíamos. Nos enseñaba la correcta pronunciación de las palabras.</li> <li>- Por ejemplo, nosotros le enviamos audios al “teacher” de nuestras oraciones. Había algunas palabras que nos equivocamos y él nos daba la retroalimentación y, por ejemplo, si nosotros algún día, nos piden un trabajo y no recordamos esa palabra, podemos usar el audio de el “teacher” y pronunciarlo de manera correcta.</li> <li>- Por ejemplo, cuando no entendemos algunas palabras, pedimos ayuda al “teacher”, nos ayuda a cómo se pronuncia y aprendemos más, o sea, aprendemos el adecuado vocabulario. También, al finalizar la clase, nos dicen en qué nos equivocamos y eso nos va a ayudar a tener un buen vocabulario. [...] aprendemos palabras nuevas y eso se nos va a quedar para nuestra vida.</li> <li>- [...]cuando nosotros enviamos nuestros audios, había algunas palabras que no pronunciamos bien en inglés y el “teacher” nos daba la retroalimentación repitiéndonos una o tres veces para nosotros poder lograr entender y que tengamos ese buen, ese buen vocabulario.</li> </ul> |
|---|------------|--|

**Tabla 12:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°2

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
| 1  | Entrevista                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] bueno, desde mi punto de vista, sí he mejorado porque ahora puedo hablar en inglés, puedo hacer bien las pronunciaciones. Sí, he aprendido, porque todo lo que he expuesto, he tenido que hablar en inglés.</li> <li>- Bueno, sí he aprendido. Por ejemplo, este... un saludo en decir: Hola, “hello”; en buenos días, “good morning”; en la tarde, “good afternoon”. Eso es lo que he aprendido en despedidas: “Good Bye!”, “Bye! Bye!” y “Thank you, teacher!”.</li> <li>- Bueno, sí, porque a veces pido ayuda a mis compañeros que saben la respuesta y también nos ayuda el profesor con las preguntas que nosotros hacemos. [...] A veces hago preguntas que no entiendo, por ejemplo, le pregunto a mi compañera y ella sabe la pronunciación y me puede ayudar.</li> <li>- Sí, porque... en una palabra me ayudó a hacer toda la oración completa y me pude organizar este trabajo que he tenido que hacer aquí... del fenómeno del niño. Sí, porque este, el profesor me ha entendido, mis compañeros también. He realizado preguntas a mis compañeros y ellos me han preguntado a mí y he respondido.</li> <li>- Bueno sí, porque me ha ayudado mucho en las clases presenciales donde puedo hablar mi vocabulario. Hay unas cosas que he tenido que aprender, es escribir y pronunciar, entre muchas cosas más, utilizando videos, con exámenes, escribiendo en inglés.</li> <li>- Bueno, sí, porque me puedo expresar un poco más en inglés como hablando el idioma de inglés, escribiendo unas palabras en inglés y las pronunciaciones y textos cortos. [...] Puedo hablar, puedo ver, puedo escuchar, puedo analizar, lo puedo escribir. Me ha ayudado mucho porque en eso aprendo.</li> <li>- Sí, sobre las tecnologías, es donde enviaba audios al profesor, me volvía a enviar retroalimentaciones y ahí es donde he aprendido a hablar un poco más y aprender.</li> <li>- [...]hemos utilizado las tecnologías, hemos utilizado la plataforma <i>Meet</i>, enviado audios por <i>WhatsApp</i>, hemos tenido clases virtuales con el “teacher” y todo eso. [...] Hemos tenido clases presenciales y virtuales donde nos ha podido ayudar el proyector. También unas aplicaciones y audios enviados al profesor.</li> <li>- Siento que me está ayudando mucho lo que nos sugiere el profesor porque a veces tengo que concentrarme en lo que habla y así puedo interpretar bien el vocabulario.</li> <li>- Los audios de las retroalimentaciones las tengo en mi celular y las puedo escuchar cuando a veces lo necesito.</li> </ul> |

**Tabla 13:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°3

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
| 1  | Entrevista                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bueno, en las clases y algunas sí, porque me ha ayudado a mejorar mi voz y a perfeccionarla para poder pronunciar mejor.</li> <li>- [...]me falta todavía aprender más para pronunciar las palabras.</li> <li>- Bueno, en algunas sí, como por ejemplo los saludos, las despedidas y, por ejemplo, cuando voy al baño también.</li> <li>- Bueno, en ese caso sí, porque cuando pido permiso, yo uso el idioma inglés y para pedir por favor, también.</li> <li>- Sí, claro, este si, las preposiciones...para describir el croquis.</li> <li>- Bueno, cuando estoy practicando mi pronunciación, por ahí será no tanto que me han entendido, pero bueno he hecho el intento de hablar [...].</li> <li>- [...] Las exposiciones y repeticiones me han ayudado un poco a mejorar.</li> <li>- Sí, este en ese caso sí, porque bueno, como estamos acá en el aula, como el profesor nos explica, también podemos entender mejor la clase, como se explica y tener un mejor vocabulario.</li> <li>- Los videos y las fotos nos ayudan también a visualizar, y también como nos proyecta ahí los nombres de los productos que podemos ahí leer, nos ayuda a entender mejor.</li> <li>- Bueno, eso sí, porque a veces la profe también me decía cómo pronunciar una palabra donde estaba un poco mal y ahí me decía cómo poder pronunciarla mejor. [...] Hace que pronunciamos mejor la vocalización y para poder enviar los audios en un mejor vocabulario.</li> <li>- [...] en ese caso, cuando nos equivocamos, el profesor nos corrige para tener un mejor vocabulario y mejorar nuestras conversaciones.</li> <li>- [...] con los audios que me mandaba la profe, bueno, sí, me ha ayudado bastante a tener un mejor procedimiento, aprender mejor. Nos corregía cuando estaba mal para tener un mejor vocabulario y cómo pronunciar las palabras que estaban mal. [...] porque me ponía a practicar para tener un mejor vocabulario y así aprender más.</li> </ul> |

**Tabla 14:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 4

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
|    |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] he podido hablar más en inglés y he podido también expresarse más con mis compañeros y profesor.</li> <li>- [...] he podido expresarme durante unas exposiciones mediante oraciones y conversaciones en inglés con mis otros compañeros.</li> <li>- [...] a veces en el saludo nos podemos despedir, saludar en inglés y también nos ayuda a ayudar a los demás compañeros a poder hablar en inglés.</li> </ul> |

|   |            |   |
|---|------------|---|
| 1 | Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] tenemos un buen clima, puedo pedir ayuda, ayudar a los demás y también puedo pedir permiso a nuestros profesores y compañeros en inglés.</li> <li>- [...] podemos expresar ideas nuevas en inglés y también la pronunciación.</li> <li>- Bueno, sí, porque en ese caso le estoy dando un mensaje a mis compañeros y profesor, como la exposición final.</li> <li>- Sí, porque nos ayudan en la repetición de palabras, creación de oraciones, el uso de vídeos también que nos proyectan, los audios que nosotros enviamos hacia el profesor y la participación entre nosotros y el profesor.</li> <li>- Sí, porque me han ayudado a exponer mi trabajo final sobre el fenómeno del niño en inglés. De las imágenes, los links y videos, bueno, en ese caso, sería también que nos ayuda un poco a entender más, escuchar más y a pronunciar más.</li> <li>- [...]a través de una laptop, nosotros nos hemos podido proyectar con una persona más, para que nos enseñe y nosotros aprendamos más en inglés.</li> <li>- Todo ello nos ayudaba a pronunciar lo que es en la laptop: vídeos y audios, nos ayudan a pronunciar más nuestro vocabulario en inglés, la plataforma <i>Meet</i>.</li> <li>- Sí, porque nos da soportes, ayuda a lograr hablar en inglés. Me han ayudado mucho a mejorar el hablar en inglés.</li> <li>- [...] en audios, el profesor, a veces cuando nosotros nos confundimos, vuelve a dar una retroalimentación. Por lo cual, nosotros vamos aprendiendo más y más y lo ensayamos hasta que nos sale y también a veces cuando uno se equivoca, el profesor te corrige con audios de <i>WhatsApp</i>. Por lo cual, nosotros ponemos de nuestra parte para volver a este, volver a poder escuchar y volver a repetir la palabra correcta.</li> </ul> |
|---|------------|---|

**Tabla 15:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°5

| N° | Técnica de recolección de datos | Unidad de análisis  |
|----|---------------------------------|---|
| 1  | Entrevista                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] cuando voy a cuando me equivoco en algo, el “teacher” nos ayuda cómo pronunciarlo y así lo podamos pronunciar mejor y puedo solicitar información.</li> <li>- [...] voy aprendiendo poco a poco cómo se pronuncia cada palabra. Y el vocabulario que he adquirido, me ha servido para mi presentación de mi producto final.</li> <li>- Sí, porque cuando entramos a clases, les saludamos al “teacher” como “good morning” y cuando nosotros nos paramos él nos dice “sit down please” para tomar asiento y cuando terminamos la clase, nos despedimos con “good bye”.</li> <li>- Cuando ellos no entienden alguna cosa y yo les puedo enseñar. [...] Expreso a veces bien.</li> <li>- Sí, como, por ejemplo, en el vestuario. Cómo podemos decir yo tengo una chompa amarilla, podría ser “yellow sweater”.</li> <li>- Sí, como, por ejemplo, cuando enviamos los audios a el “teacher” en algunas nos equivocamos y él nos corregía en cómo era su pronunciación y entonces ahí nosotros podíamos pronunciar y así poder expresar esa pronunciación al “teacher”, [...] mis compañeros me lograban entender y también el “teacher”.</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando elaboramos nuestro plan de evacuación ahí el “teacher” nos enseñó a expresar mejor cuáles son las causas de un fenómeno o dónde podemos ir cuando hay un sismo y también a veces al intercambiar ideas con nuestros compañeros expresándose de forma correcta.</li> <li>- Sí, porque me ayudó a exponer sobre el fenómeno del niño. Cuando hice mi exposición, lo pronuncié muy bien y pude traducir lo que escribí a mis compañeros para que ellos me puedan entender. [...] Cuando presentaba links o videos, por ejemplo, ponía imágenes, nosotros teníamos que acordarnos qué es o de qué colores son y en la forma en cómo lo pronunciaba también nosotros lo podíamos repetir.</li> <li>- Sí, por ejemplo, en <i>WhatsApp</i>, nosotros hacíamos nuestras oraciones y teníamos que enviarle a el “teacher” y en algunas ocasiones que nos equivocamos en algunas pronunciaciones, él nos corregía repitiendo dos, tres veces para poder pronunciarlo bien.</li> <li>- Sí, porque hacíamos videollamadas con el “teacher” y también él nos ayudó a formular nuestras oraciones en inglés y a pronunciarlas. [...] me ha ayudado bastante, por ejemplo, el año pasado tuve un menor rendimiento y este año he aprendido más como las pronunciaciones del “can” o “I have”, formular esto...en algunas oraciones para poder exponer.</li> <li>- En algunas me equivoco y cuando el “teacher” lo vuelve a pronunciar, lo entiendo mejor y también lo puedo pronunciar.</li> <li>- Bien, porque cuando le envié mis audios a el “teacher”, en algunas ocasiones me equivoco y él a través del audio me explica cómo pronunciarlo dos o tres veces y así pude mejorar esa pronunciación que tuve. [...] Cuando no entiendo algo le puedo escribir a él y me puede dar la información de cómo yo puedo pronunciar o a veces ya tengo el mismo audio y lo puedo escuchar y lo puedo pronunciar.</li> </ul> |
|--|--|--|

**Tabla 16:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°6

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis   |
|----|--|--|
| 1  | Entrevista                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...]me ha ayudado este... a mejorar y hablar en inglés.</li> <li>- [...]me ha ayudado a mejorar cuando he expuesto mi trabajo final y todos mis compañeros me han podido entender y también el profesor.</li> <li>- [...] puedo interactuar con mis compañeros, mi profesor y también puedo... decir en inglés, despedirme, decir buenos días y decir <i>bye</i>.</li> <li>- [...] cuando no entiendo puedo pedir ayuda a mi profesor o también puedo ayudar a mis compañeros.</li> <li>- [...] puedo hacer oraciones en inglés y también puedo exponer en inglés un trabajo final.</li> <li>- [...] han podido lograr entender, mis compañeros.</li> <li>- [...] hemos tenido pronunciaciones, repeticiones y también imágenes y videos. Nos ayuda a entender mejor.</li> <li>- Todo lo que he aprendido, he podido decir en inglés...en mi trabajo final. [...] Nos ayuda a entender mejor, porque nos ayuda a mejorar y a entender y a pronunciar en inglés.</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] cuando teníamos clases virtuales, el profesor presentaba vídeos, imágenes y nos ayudaba a comprender mejor. [...] también el uso de la laptop, los videos y los audios.</li> <li>- [...] hemos utilizado la plataforma <i>Meet</i>, la laptop, videos y los audios que nos ayudan a entender mejor y así practicar más en inglés.</li> <li>- Buena, porque nos permite el soporte, ayuda a lograr hablar en inglés y preguntar al profesor porque está más cerca, con nosotros.</li> <li>- Buena, porque el profesor nos enviaba audios [...] cuando nosotros no pronunciamos bien y volvíamos a escuchar cómo se pronuncia y ya sabíamos cómo se pronuncia en inglés algunas palabras.</li> </ul> |
|--|--|---|

**Tabla 17:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 7

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 1  | Entrevista                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Siento que he aprendido más a hablar el inglés, me expreso más y unas palabras que no podía pronunciar, ahora las pronuncio bien. Eh, puedo decir <i>how do you say?</i>, entre otras cosas más.</li> <li>- Cuando hay exposición, yo utilizo varias palabras en inglés...saludos en inglés y despedidas en inglés, también.</li> <li>- Sí, porque en el aula puedo hablar con mis compañeros en inglés como, eh, las despedidas, el saludo y con el profesor, también.</li> <li>- Sí, porque a veces con mis compañeros puedo decir unas palabras en inglés que a veces no me acuerdo y ellos me ayudan y yo también les ayudo.</li> <li>- [...] puedo hacer oraciones en inglés; puedo pronunciarlas a mis compañeros, también.</li> <li>- En pocas ocasiones, sí. A veces no pronunció casi bien el inglés, pero unas palabras sí las pronuncio bien porque cuando salgo a una exposición, todos mis compañeros y el profesor, me entienden.</li> <li>- Sí, porque intercambié palabras con mis compañeros, puedo hacer oraciones y también el uso de la laptop...vídeos de Internet.</li> <li>- Sí, porque aprendo más a hablar el inglés y a pronunciarlo también delante de un público. [...]en las imágenes puedo sacar...; hay más información que, cuando te explican en una pizarra, es muy poco; pero con imágenes puedo entender más.</li> <li>- [...] el profesor, cuando envía audios y me corrige unas palabras que yo no entiendo, que no pronuncio bien. También puede ser, cuando están los videos...también me ayudan bastante para pronunciar las palabras que no puedo pronunciar. Cuando no entiendo algo, voy, cojo mi celular y escucho los audios que me han enviado para poder recordar unas palabras que no puedo pronunciar bien.</li> <li>- Si, porque me ayuda a formular oraciones, puedo hablar más el inglés y también puedo compartir algunas palabras con mis compañeros.</li> <li>- El profesor nos ayuda con algunas palabras que no entendemos y también a redactar oraciones y otras cosas más.</li> <li>- [...]a veces, cuando me olvido algo, voy, cojo mi celular y escucho los audios que me envían y puedo pronunciar más el inglés, hablar más inglés.</li> </ul> |

**Tabla 18:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N° 8

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 18 | Entrevista                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] he mejorado en hablar en inglés algunas palabras, he aprendido a hablar.</li> <li>- Ah,¡sí!, porque ayudan a exponer nuestro producto final y así saber más inglés.</li> <li>- [...] puedo saludar, puedo pedir ayuda, puedo pedir permiso para ir al baño y puedo preguntar cosas que no sé.</li> <li>- Si, porque hay compañeros; dicen que no saben y ya nos dicen, nos piden ayuda y nosotros tenemos que ayudarlos.</li> <li>- Si, porque he saludado, me he despedido y he presentado el producto.</li> <li>- [...] lo que he expuesto, mis compañeros y profesor, han podido escuchar.</li> <li>- Las clases en laptop, vídeos y audios.</li> <li>- Si, porque todo lo que he aprendido, lo he usado para exponer mi trabajo. [...]</li> <li>- Me ha ayudado a pronunciar y a entender mejor.</li> <li>- Si, porque en los audios que nos dan, sabemos pronunciar algunas palabras que no sabemos y así poder exponer nuestros trabajos que nos dejan.</li> <li>- Buena, porque he practicado más la pronunciación de algunas palabras que no sabía pronunciar. [...]me ha ayudado a pronunciar un buen vocabulario, las clases <i>Meet</i>.</li> <li>- [...] me ha ayudado a mejorar y a pronunciar las palabras.</li> <li>- [...] tengo el audio en el <i>Whatsapp</i> para practicar y pronunciar y mejorar cuanto hablo en inglés.</li> </ul> |

**Tabla 19:** Definición de la unidad de análisis - Entrevista semiestructurada N°9

| N° | Técnica de recopilación de información | Unidad de análisis  |
|----|--|---|
| 1  | Entrevista                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] usan varios elementos lingüísticos que les ayudan a comunicarse entre ellos, por ejemplo, se preguntan: <i>What do we have to do?</i>, (¿Qué tenemos que hacer?), o <i>I don't understand, can you explain it to me?</i> (¿Me puedes explicar eso?). Y en este caso cuando solicitan ayuda entre compañeros, el otro compañero también le ayuda. [...] me agrada mucho que los estudiantes usen el vocabulario que hemos aprendido, para ligar y hacer un poquito más extensas sus oraciones. [...] podían hacer reportes, cuando hablábamos de diferentes temas, por ejemplo, de los desastres naturales o cuando hablamos sobre las causas y efectos del fenómeno del niño. Entonces, ellos ya podían</li> </ul> |



|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>usar vocabulario que habíamos aprendido anteriormente, los conectan y hacen oraciones; pero hasta ahora sí se observa que están haciendo las oraciones en presente simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] con las prácticas, nosotros hacemos diferentes dinámicas donde se les hace el “coral repetition” para que los estudiantes puedan mejorar la entonación y las oraciones. He evidenciado que los estudiantes realizan la pronunciación de las palabras correctamente cuando son desligadas de una oración, solamente cuando tienen que decir, por ejemplo, no sé, cuando hablábamos de los desastres naturales, regresando al tema, podían decir “landslide” o “<i>earthquake</i>” bien pronunciado, pero al momento ya de realizar las oraciones o las producciones orales, notaba un poquito, ¿no?, el temor y la falta de práctica, pero todo ello se ha ido recuperando cuando se les hacían sus retroalimentaciones a los estudiantes. [...] La entonación de las palabras y las oraciones en inglés, ha ido progresando. [...] veo un gran avance con los estudiantes con el programa que se ha trabajado.</li> <li>- [...] los contactos sociales básicos que están utilizando y las fórmulas de cortesía que ellos usan realmente ya lo tienen interiorizado y ya lo trabajan, no necesariamente conmigo cuando estamos en el área de inglés, sino también la trabajan entre ellos mismos y pues, sí es evidente; las normas sociales, las habituales, las expresiones sencillas, son capaces de usarlas. Los saludos, las despedidas, cuando requieren de algún apoyo, entonces son capaces de decirlas y son inteligibles. [...] dicen, por ejemplo, el nombre de la persona: ¡María! “Can you help me, please?” Entonces, ya están solicitando ayuda y María puede responder: “Yes, I can do it!” y le explica. Se desenvuelven en ese contexto: cuando quieren ir al baño, cuando es tarde y quieren ingresar a clases, cuando quieren participar.</li> <li>- [...] en los momentos de una sesión o una actividad de aprendizaje. Al inicio ellos establecen este contacto social. [...] al ingresar al aula, al saludarse entre ellos mismos o a ver actividades que nosotros vamos a realizar. [...] Por ejemplo: “What day is today?”, ¿qué día es hoy? Ya en el desarrollo, cuando vamos viendo algunas actividades...son capaces de usar preguntas y también responderse entre ellos mismos, [...] por ejemplo, si es que quieren ir al baño: “May I go to the bathroom, please?”, van al baño o “Teacher, may I come in?” cuando ya retornaron del baño, “I can! Move around, please!” [...] Al finalizar la clase, creo que tiene que ver más con las despedidas. Por ejemplo, si nos vamos a ver la siguiente clase: “Teacher, see you tomorrow!”, o si nos vamos a ver de aquí a unos tres o cuatro días: “See you next week!”, “See you next class!”, “See you soon!”, “Good bye!”, “God bless you!” Este tipo de frases ya cotidianas que les permiten interactuar, ya las tienen interiorizadas y ya las pueden usar en un contexto social.</li> <li>- [...] toda esta clase ha estado pues vinculada o enfocada a aprender un poco de vocabulario y para que ellos puedan comunicar cuáles pueden ser las posibles causas, las posibles consecuencias de este fenómeno del niño, cuáles podrían ser las recomendaciones. Han hecho un croquis aquí de la localidad en el cual ellos pueden sugerir cuáles son las zonas seguras, cuáles no son las zonas seguras y ya han podido usar diferente vocabulario. [...] han sido capaces de adaptar las frases sencillas que ellos poseen y bien ensayadas y memorizadas para ampliar el vocabulario que ellos tienen y para adaptar sus expresiones y también para abordar diferentes temáticas, en específico, el fenómeno del niño. [...] las técnicas sencillas que ellos utilizan para iniciar, mantener y terminar una conversación, han sido muy loables y muy factibles para ellos porque, al finalizar esta experiencia de aprendizaje, mis estudiantes han tenido que exponer todo lo que hemos aprendido, haciendo sugerencias. [...] Hay ocasiones en las cuales hay pequeños errores gramaticalmente, pero se puede observar que los estudiantes utilizan estas técnicas sencillas y el</li> </ul> |
|--|--|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>vocabulario que ellos poseen para encajar y enlazar oraciones y, al final del día, emitir un comentario o emitir esta información que ellos poseen y también lo que quieren ellos dar a conocer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] el desarrollo de las descripciones y las narraciones, si las hacen correctamente. Para ello, también nosotros hemos usado diferentes aplicaciones, no solamente las clases virtuales. Como se comenta, es un modelo del <i>Mobile Blended Learning</i>. [...] Entonces, les ha servido mucho porque he visto un gran avance, una buena exposición por casi el 90% de los estudiantes en sus exposiciones finales y bueno eran inteligibles, se podían entender, podían compartir la información y los estudiantes podían intercambiar informaciones. Entonces, han iniciado, han realizado de manera sencilla las narraciones y descripciones de sus exposiciones.</li> <li>- [...] en la interacción presencial que nosotros hemos tenido la mayoría de actividades que se han realizado han sido exposiciones. [...] uso “coral repetition” para que mis estudiantes interioricen las pronunciaciones de las palabras y las participaciones son constantes. Entonces, hago que sean más prácticas las sesiones que teóricas. [...] Como esto es un nuevo modelo que se ha planteado y se ha realizado, ha servido mucho en ambos casos, pero en específico a la presencialidad. ¡Considero que sí!, porque es más al instante, es más la interacción, es más de lazos, más cercana, [...] ante un error, ante alguna dificultad, estoy ahí y los estudiantes solicitan el apoyo y se puede hacer las correcciones, las retroalimentaciones, las devoluciones. [...] se le corrige al instante y se puede hacer, se les pueda dar más enfoque en ese punto. Entonces, las clases presenciales, necesariamente son pertinentes para que los estudiantes puedan reforzar el conocimiento que van adquiriendo.</li> <li>- Considero que, sin este tipo de recursos audiovisuales, no podría desarrollarse una buena clase. Por ejemplo, usualmente nosotros estamos acostumbrados a estar bombardeados de imágenes. [...] y es a lo que sirve una sesión de aprendizaje, las imágenes son un refuerzo enorme porque ayudan a los estudiantes a tener el primer vistazo de lo que van a aprender. [...] me ayuda mucho para que los estudiantes estén más activos, más dinámicos en el aprendizaje y también para que ellos mismos puedan escuchar, practicar la estabilidad que tiene que ver con el <i>listening</i> y el <i>speaking</i> porque sucede que, mientras van escuchando, los estudiantes lo van interiorizando y también van practicando la pronunciación. [...] Los videos también porque les ayuda un poquito a entender cuál es la realidad contextual en la cual se usa el vocabulario que ellos van aprendiendo. Entonces, en gran medida me ayudan mucho las imágenes, los videos los links, los audios, para que los estudiantes practiquen mucho el <i>listening</i> y el <i>speaking</i>.</li> <li>- [...] Respecto a los audios, los estudiantes me enviaban audios respecto a sus producciones orales. Me sirve de mucho porque les ayuda a los estudiantes salirse de su pena que manejan, de estar mal pronunciado porque al final del día, cuando ellos envían un reporte, no es que se lograba al instante, sino tienen una práctica detrás y eso les ayuda mucho porque cuando ya van a realizar una exposición o cuando ya van a hacer un aporte en clases, entonces ya recuerdan todo lo que ya han practicado y ya tienen ahí las retroalimentaciones que se les daba.[...] si es que no se acuerdan la pronunciación de algo, recurren a ese documento, a ese formato, lo escuchan las veces necesarias y van practicando por su cuenta y ya pueden usarlo para mejorar su pronunciación, sus producciones orales, las conversaciones que entre ellos hacían. Entonces, considero que el uso de los audios, los videos, los mensajes de texto, desde la aplicación <i>WhatsApp</i> y las clases virtuales con acompañamiento de la tecnología, también sirven mucho porque es otra forma de hacer más diversa la clase.</li> <li>- [...]Si considero que el uso de la plataforma virtual, en este caso, hablando de</li> </ul> |
|--|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>la plataforma de <i>Google Meet</i> ayuda, considero que sí. [...] tener este tipo de, de acompañamiento en el cual el estudiante está libre de poder usar la aplicación, le sirve mucho porque es la introducción de la tecnología en las aulas de clase y los estudiantes están felices porque pueden interactuar con el docente mediante esta aplicación. Pueden hacer las producciones orales porque en este caso se usan un poco más de tecnologías [...] les ayuda para ser más conscientes del uso de las tecnologías y que puedan desenvolverse también en este tipo de contextos. También usan un vocabulario diferenciado, ¿no? Por ejemplo, cuando estamos en las clases presenciales, los estudiantes no usan: “Teacher, may I go to the bathroom?”; pero qué pasa cuando estamos en la interacción virtual, ya usan otro vocabulario, salen de su zona de confort y ya pueden socializar de otra forma. Entonces dicen: “Teacher, I can’t hear you!”, “Teacher I can’t see the ppt!”, “show the next ppt!”, “wait please, I am writing!” [...] les ayuda mucho a salir de esa zona de acostumbrados que están [...] a socializar más, a pedir más favores, a solicitar, a escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] las devoluciones que se les hace a los estudiantes, cumplen una función formativa. [...] se dan constantemente en en todas las actividades de aprendizaje. [...] la retroalimentación es sistemática y programada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje [...] Espero que los estudiantes terminen de hacer las producciones y, en el momento cuando ya han realizado completamente todo, es que se les da retroalimentaciones. [...] Si es que hay algún error de gramática, me gusta hacer preguntas que ayuden a los estudiantes a darse cuenta cuáles han sido sus errores, [...] hay ocasiones en las cuales me dicen: “I are listening to music”, están usando “I are”. Entonces, les digo: “Are you sure? Is: I are? What is the verb be?”, “What is the subject?” Les ayuda a darse cuenta y dicen: “Ah! No teacher! Is: I am.” O sino sus mismos compañeros les ayudan a darse cuenta de eso. [...] Siempre se les felicita por todos los logros que han tenido y ahí poco a poco vamos analizando cuáles son las dificultades que han tenido. Por ejemplo, hemos aprendido las preposiciones de lugar: “In front of” o “behind”. Si es que hay algún error, por ejemplo, en “behind”. [...] Entonces, les pregunto “How do you say? Guys”, “how do you say detras de?” Entonces, ahí: “It is behind, teacher”. Aya, entonces, “how did you say this one?” (¿Cómo lo dijiste?). [...] Me ayuda a que los estudiantes sean conscientes.</li> <li>- [...] creo que influye en gran medida porque esta devolución que se le realiza a los estudiantes y hablando de las clases virtuales o de las clases de manera sincrónica, cuando hablamos de los audios por <i>WhatsApp</i>. Entonces, los estudiantes tienen al alcance esas devoluciones, pueden recurrir a ellos en cualquier momento. [...] eso les ayuda a repasar más y a producir mejor. [...] los estudiantes ya podían usar las devoluciones que les he dado para hacer un poquito más amplias sus oraciones y también para hacerlas correctamente. [...] Entonces, me decían: “Teacher”, yo usé el audio que usted me ha devuelto para repasar y así he podido llevar mi producción. [...] ellos mismos son conscientes que tienen esa tecnología a su favor y que pueden usarlo para mejorar y para seguir practicando. Entonces, ya no decían: “Teacher, how do you say this one?”, “How do you say that one?”, son pocas las veces que ya se empezó a usar esa pregunta, porque ellos ya tenían las devoluciones de cómo se decían algunas cuestiones que ellos iban a usar para su trabajo final.</li> </ul> |
|--|--|--|

En segunda instancia, se realizó la codificación de las dos categorías y las seis subcategorías con la finalidad de crear etiquetas que faciliten la identificación de estas

mismas (véase tabla 21). Siguiendo a Hernández y Mendoza (2018), en la codificación cualitativa se utiliza el sistema de códigos para evidenciar significados potenciales de los datos recopilados, ya que estas “identifican las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis.” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 474). Como tercera instancia y utilizando el sistema de códigos establecido en la *Tabla 21*, se realizó la codificación abierta, de los diarios de campo (véase *Tablas 22* al *27*), de las fichas de analizar de material fotográfico (véase *Tablas 28* y *29*), de entrevistas semiestructuradas a estudiantes (véase *Tablas 30* al *37*) y de entrevista semiestructurada al docente (Véase *Tabla 38*). Para estas tablas codificadas, las unidades de análisis son párrafos que evidencian el cumplimiento de las subcategorías.

**Tabla 20:** Codificación de las categorías y subcategorías

|                     |                          |                              |                        |                                |                     |                   |
|---------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|
| <b>Categoría</b>    | Competencia comunicativa |                              |                        | <i>Mobile Blended Learning</i> |                     |                   |
| <b>Codificación</b> | COCOM                    |                              |                        | MOBLEL                         |                     |                   |
| <b>Subcategoría</b> | Competencia lingüística  | Competencia sociolingüística | Competencia pragmática | Interacción presencial         | Interacción virtual | Retroalimentación |
| <b>Codificación</b> | COLIN                    | COSOC                        | COPRA                  | INPRE                          | INVIR               | RETRO             |

**Tabla 21:** Codificación abierta - Diario de campo 1

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Diario de campo                        | COLIN        | Después de haber visto y escuchado los nombres de los sitios principales que existen en la comunidad, tales como: “school”, “bakery”, “hospital”, “store”, “restaurant”, “town hall”, “events hall”, “stadium”, “church”, “square”, “bank” y “police station”; los estudiantes pusieron en práctica la pronunciación de estos en un “coral repetition” e identificaron las imágenes en inglés con su respectiva pronunciación. Asimismo, recordaron las preposiciones de lugar: “in front of”, “behind”, “on the left”, “on the right”, “between”, “under”, entre otros. Igualmente, recordaron el uso de “there is” y “there are”, todo esto para empezar a mencionar la existencia y ubicación de los diferentes lugares de una población. Los ejemplos de sus producciones fueron: “There is a church in front of the store”, |

|   |                 |       |   |
|---|-----------------|-------|---|
|   |                 |       | <p>“there are two restaurants in Cumbicus Alto”, “the bakery is behind the hospital”, “the stadium is on the left the bank”, entre otros. Asimismo, cuando los estudiantes mencionaron: “The school is in front of the Pancha 's restaurant”, “the bakery is in the hospital” y “the church is in front of the restaurant”, se pudo observar que los estudiantes corrigieron algunas de sus respuestas con ayuda del docente y las volvieron a mencionar.</p>   |
| 2 | Diario de campo | COSOC | <p>Los estudiantes utilizaron las siguientes expresiones habituales como: “Hello, teacher”, “Good afternoon, teacher”, “How are you today, teacher?”; el docente les respondió “Today I am excited because of the new topic, What about you?” y ellos respondieron: “I am happy”, “I feel excited too” y “I am not happy”, entre otros. Asimismo, mencionaron expresiones tales como: “Can you repeat, please?” “Can you help me, please?” “Teacher, I can’t see the slide”, “Teacher, I don’t understand”, “Sorry teacher, I can’t hear you” “I got it”, “sorry” “My bad”, etc. Al finalizar la sesión, los estudiantes utilizaron las siguientes frases de despedida: “Good bye, teacher”, “bye bye, teacher”, “See you tomorrow”, “See you soon”, “God bless you”.</p>   |
| 3 | Diario de campo | COPRA | <p>Los estudiantes mencionaron: “Teacher, I can’t hear you”, “I can’t see you”, “Teacher, I can’t see the ppt”, “What is the purpose?”, “Are we going to copy the title?”. Ahora bien, en la actividad de producción, mencionaron sus oraciones en inglés, algunas de estas fueron: “The hospital is next to the bakery and the church is under the town hall”, “There is a church in Cumbicus Alto and it is in front of the restaurant”, “Teacher! In the case of the restaurant, it is next to the school”, “There are two restaurants in cumbicus Alto and the church is in front of the restaurant.”, “The store is behind the events hall, but in the town hall”.</p>   |
| 4 | Diario de campo | INVIR | <p>Los estudiantes se reunieron con el docente mediante la plataforma <i>Meet</i> y a través de la proyección de una pantalla. En seguida, saludaron en inglés al docente y observaron el título de la clase: “My town”. Luego, respondieron las preguntas del docente en base a la proyección de una imagen sobre los diferentes nombres de los lugares de un vecindario, algunos de ellos lograron reconocer y comentar correctamente cada lugar en inglés, otros mencionaron que el tema les resultaba nuevo. Seguidamente, observaron una imagen y una serie de preguntas en las que ellos debían usar las preposiciones de lugar ya vistas en una clase anterior y el nuevo vocabulario. Escribieron sus respuestas, después las manifestaron oralmente, finalmente las compararon con las que el docente proyectó en la pantalla.</p> |
| 5 | Diario de campo | RETRO | <p>Los estudiantes observaron el propósito de la clase, en la que cada uno logró identificar los lugares de su vecindario para posteriormente construir un croquis de su localidad. Antes del desarrollo de la actividad, ellos recibieron la sugerencia de usar sus conocimientos previos sobre el tema de las preposiciones de lugar. Acto seguido, organizaron sus respuestas y en algunas ocasiones, cuando desconocían el significado de una palabra,</p>  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | preguntaban a sus compañeros y docente. Al finalizar sus oraciones, realizaron los bosquejos de sus croquis mostrando estos a través de la pantalla. Por último, se les formuló las siguientes preguntas: “What is the preposition of places” ¿Cómo usarías lo aprendido para mostrar los lugares de tu localidad? A lo que un estudiante respondió, por ejemplo: “Teacher”, yo ya conozco el vocabulario sobre los lugares de mi pueblo y también las preposiciones, entonces aquí, la casa comunal está al lado de la tienda de la señora Dilcia, es decir “the events hall is next to the store”, otro estudiante dijo: “Teacher, the hospital is in front of the bakery”, etc. |
|--|--|--|--|

**Tabla 22:** Codificación abierta - Diario de campo 2

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Diario de campo                        | COLIN        | Durante la presentación los estudiantes usaron vocabulario recurrente que hasta el momento habían aprendido. Se apoyaron del croquis que cada uno traía dibujado. El vocabulario recurrente fue: “This is my house, it is in front of the hospital”. “There are two restaurants, it is in front of the hospital”. “It is in front of the school”. “There is a hospital, it is in front of the bakery”. Mientras cada estudiante realizaba su exposición, el docente escuchaba atentamente y apuntaba en su registro el alcance de las producciones, del mismo modo, los demás estudiantes escucharon atentamente las exposiciones. Al finalizar cada exposición, dos estudiantes realizaron una pregunta cada uno, usaron el “Wh question”: “Where is the (hospital, bank, church, store, restaurant, your house)?”, a esto el estudiante expositor respondió usando la preposición de lugar que correspondía al enunciado, por ejemplo: “The church is under the town hall”, “the school is next to the restaurant”, “The park is in front of the church”, etc Finalmente, en el caso de algún error en la producción oral, los estudiantes realizaron “coral repetition” para mejorar la pronunciación. Ejemplo: “bakery”, “town hall”, “stadium”, entre otros. |
| 2  | Diario de campo                        | COSOC        | En esta actividad de aprendizaje que duró 45 min, cada uno de los estudiantes mostró su croquis y expuso en 3 minutos la ubicación de sus casas y de los lugares principales de su comunidad. Cada estudiante inició su exposición con la siguiente presentación: “Good afternoon, teacher and classmates”. También, cada uno terminó con su exposición despidiéndose de la siguiente manera: “Thank you teacher!”, “Thank you classmates!”. Finalmente, los estudiantes espectadores aplaudieron y mencionaron frases como: “Good job!” y “That’s excellent!” y “Next one, please!”. Al culminar la clase también se despidieron con algunas expresiones en inglés, tales como: “Goodbye, teacher!” y “See you!”.  |

|   |                 |       |  |
|---|-----------------|-------|--|
| 3 | Diario de campo | COPRA | Las producciones y narraciones estuvieron apoyadas de un croquis y expuestas bajo el siguiente orden, en la presentación: “My name is... and today I am going to present my croquis”, desarrollo: “This is my house and it is (in front of, behind, on the left, on the right, between, entre otros)”, “the school”, “the hospital”, “the bank”, “the restaurant”, “the town hall”, entre otros). En estas se percibió el uso del conector “And”. Ejemplo: “This is the store and it is between the town hall and the events hall”, “This is the hospital, and it is in front of the bakery”, “This is the stadium and it is behind the bank”, y terminaron sus exposiciones con las expresión “Thank you”. una secuencia lineal para comunicar sus croquis.   |
| 4 | Diario de campo | INPRE | Se observó que los estudiantes saludaron al docente con las frases recurrentes: “Good morning, teacher!”, “Hello, teacher!”, “May I come in?”. Después, el docente les saludó y mencionó lo siguiente: Hello, dear students! “I hope you are okay! Are you ready to present your products today?”, a lo que los estudiantes respondieron “Yes teacher, I am ready”, “Teacher, I feel nervous”. Acto seguido, los estudiantes mencionaron la fecha y se procedió a escribir en la pizarra: “It 's monday, August 18th 2023”. Después, los estudiantes empezaron a sacar sus papelotes y prepararse para exponer. Cada uno de los estudiantes fue llamado de acuerdo a la lista de asistencia y procedieron a salir uno a uno a presentar su croquis. Cada vez que un estudiante finalizó su exposición, dos de sus compañeros procedieron a realizar de manera voluntaria una pregunta, en la que participaron de manera activa y el docente asumió el rol de observador. Finalmente, concluyeron sus participaciones agradeciendo al docente y a sus compañeros. |
| 5 | Diario de campo | RETRO | Los estudiantes recibieron la felicitación del docente de la siguiente manera: “Congratulations students! All of you did a great job!”, ustedes han podido usar correctamente la gramática, secuencia y el vocabulario de los temas propuestos en sus exposiciones. Seguidamente los estudiantes observaron que el docente escribía algunas palabras en la pizarra, tales como: “behind”, “on the right”, “bakery”, “events hall”, “store” y “church” . Luego, les preguntó: “How do you pronounce them? (¿Cómo los pronuncian?). Posteriormente, algunos estudiantes levantaron la mano y respondieron. Finalmente, se despidieron mencionando: “Thank you teacher, good bye!”.   |

**Tabla 23:** Codificación abierta - Diario de campo 3

| Nº | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis |
|----|--|--------------|--------------------|
|----|--|--------------|--------------------|

|   |                 |       |  |
|---|-----------------|-------|--|
| 1 | Diario de campo | COLIN | Los estudiantes enviaron 5 audios de sus oraciones sobre el tema “Natural Disasters” mediante la plataforma <i>WhatsApp</i> , de la siguiente manera: “The niño phenomenon could cause a flood in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a forest fire in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a drought in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a earthquake in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an extreme rainfall in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an overcase in Cumbicus Alto”, etc. Algunos estudiantes pronunciaron “drought”, “extreme rainfall”, “earthquake”, “overcase” con el acento castellano, luego realizaron la actividad de “coral repetition” para mejorar en ello. Algo similar sucedió con la pronunciación del verbo modal “could” y con la palabra “cause”, pocos pronunciaban con el acento castellano, mientras que varios lo hacían con el acento inglés “/kod/” y “/ka:z/”. |
| 2 | Diario de campo | COSOC | Los estudiantes saludaron al docente en inglés y utilizaron expresiones como: “Hello teacher”, “Good morning” “Good afternoon”. Luego, enviaron sus audios en los que indicaron 5 desastres naturales que podrían ocurrir en “Cumbicus Alto” debido al fenómeno del niño. Cada estudiante envió sus mensajes de saludo y audios en diferentes horarios. Al finalizar de escuchar las sugerencias del docente, las expresiones recurrentes que usaron para despedirse, fueron: “What are my mistakes, teacher?” “Thanks, teacher” “Goodbye”.  |
| 3 | Diario de campo | COPRA | Los estudiantes enviaron sus 5 audios, fueron los siguientes: The niño phenomenon could cause a drought in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a earthquake in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an extreme rainfall in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an overcase in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a flood in Cumbicus Alto. Al final de sus mensajes, algunos escribieron y otros mencionaron la expresión “Thanks”.  |
| 4 | Diario de campo | INVIR | Los estudiantes saludaron al docente mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . Cada uno lo hizo en distintos tiempos dado que el docente había señalado en la clase anterior que podrían hacerlo hasta el 28 de septiembre, con un plazo de 4 días. Un estudiante envió el 26 de agosto, siete estudiantes enviaron el 28 de agosto. Cada estudiante escuchó las sugerencias del docente el 28 de agosto. Algunos estudiantes procedieron a levantar las sugerencias del docente y enviaron nuevamente sus audios, otros agradecieron la orientación del docente.   |
| 5 | Diario de campo | RETRO | Vía <i>WhatsApp</i> , los estudiantes leyeron y escucharon los audios del docente, quien brindó comentarios y sugerencias en español e inglés. Por lo que, en primera instancia, el docente felicitó a los estudiantes sobre sus producciones, con las siguientes expresiones: “Good job!”, “You did a great job!” “Very good!”. Luego, comentó las sugerencias, por ejemplo: “Has realizado un gran trabajo, usando la estructura adecuada de las oraciones, solo recordemos que “flood” se produce en la zona de la región   |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>Piura, en Cumbicus Alto, por ubicarse en la zona sierra, no sucede este fenómeno”; en cuanto a la pronunciación, estamos por buen camino, procuremos practicar estas: “could //kɒd//” y “cause //kɑ:z//” y como última acotación no olvidemos usar el artículo “a” para sustantivos que empiezan con alguna consonante y “an” para sustantivos que empiezan con vocal. Posteriormente, los estudiantes observaron mensajes, tales como “Keep it up” “Let’s continue learning” “Let’s continue practicing”. Por último, los estudiantes enviaron sus respuestas, tanto de forma escrita como hablada: “Thank you, teacher”, “Have a good day”, “Gracias profe” “¿Puedo enviar nuevamente mi audio?”, “Lo voy a tener en cuenta” “Si teacher, voy a practicar”.</p> |
|--|--|--|--|

**Tabla 24:** Codificación abierta - Diario de campo 4

| Nº | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Diario de campo                        | COLIN        | <p>Los estudiantes observaron una serie de diapositivas con imágenes a través de la pantalla y el docente les preguntó: What can you see on the screen? What are they?, a lo que algunos respondieron “Teacher, ¡I know!”, son prendas de vestir. Luego, el docente, les formuló la siguiente pregunta: “How do you say them in English?”. Una estudiante dijo: “Teacher, clothes!”. El docente mencionó “Good job!”. En seguida, los estudiantes observaron un vídeo de la pantalla sobre el tema “clothes” y escucharon las siguientes preguntas: “How do you say <i>zapatos</i> in English?”, “How do you say <i>chompa</i> in English?” “How do you say <i>camisa</i> in English?”. Acto seguido, respondieron: “Teacher, <i>zapatos</i> in English is shoes”, <i>chompa</i> “is sweater”, <i>camisa</i> “is T-shirt”, Ah! no, “shirt”. Luego, observaron una diapositiva con el título “colors” y una imagen de círculos de colores, las cuales “black, red, green, blue, yellow, white, orange, pink, gray and brown”. Además, practicaron la pronunciación con la dinámica del “coral repetition”. En seguida, realizaron la actividad “guessing” para mencionar las siguientes prendas de vestir: “pants, shorts, T-shirt, shirt, dress, skirt, jacket, glasses, socks, shoes, scarf, sweater, hat, sandals, gloves and coat”. Posteriormente, el docente señaló su prenda de vestir y preguntó: “What do I have got?” y algunos estudiantes dijeron: “Teacher, you have a T-shirt”. Asimismo, los estudiantes observaron dos oraciones, una al extremo de la otra, estas decían: “I have got a blue T-shirt” y “He has got a blue T-shirt”. El docente prosiguió a preguntar: “What is the difference between the two sentences? “What do <i>have got</i> and <i>has got</i> mean?” Algunos estudiantes respondieron; “Teacher”, en la primera oración está “I have got” y en la segunda “He has got”. “Teacher”, el verbo “have” es tener, pero “have got”, ¿será lo mismo?” Luego, observaron que “have/ has got”, ambos significaban poseer. Finalmente,</p> |

|   |                 |       |   |
|---|-----------------|-------|---|
|   |                 |       | revisaron la estructura de las oraciones con el uso de estos verbos y con el vocabulario sobre los colores y las prendas de vestir en inglés.   |
| 2 | Diario de campo | COSOC | Los estudiantes saludaron al docente en inglés con las siguientes expresiones habituales: “Good afternoon, teacher!”, “How are you today, teacher?”, el docente les respondió “Today I am excited because we will check an interesting topic, What about you?”. Seguidamente, los estudiantes respondieron: “Teacher, I am good”, “I am okay, teacher”, “Teacher! I am tired!”, “I am happy”, “I feel excited, too!” y “I am not happy”. Algunos estudiantes utilizaron las siguientes expresiones durante el desarrollo de la clase: “Sorry teacher, I can’t hear you”, “Can you repeat, please?”, “Can you help me, please?”, “Teacher, I can’t see”, “I understand”, etc. Al finalizar la sesión, los estudiantes mencionaron: “Good bye, teacher!”, “Bye bye, teacher!”, “See you tomorrow!”, “See you soon!”, “God bless you, teacher!”.   |
| 3 | Diario de campo | COPRA | Los estudiantes observaron la instrucción de la actividad, esta consistía en que escribieran tres oraciones de dos personajes. Ellos prosiguieron a mencionar sus respuestas, estas fueron: “He have got a blue T- shirt”, “he have got black shorts”, “he has got a blue and yellow shoes”, “she have got a green T-shirt”, “she has got a orange dress” y “she has got a pink shoes”. Luego, el docente escribió las respuestas y entre todos corrigieron las mismas. Las oraciones finales, respecto a dos personajes más, fueron: “He has got a blue T- shirt”, “he has got black shorts”, “he has got blue and yellow shoes”, “she has got a green T-shirt”, “she has got an orange dress” y “she has got pink shoes”. Después, los estudiantes describieron a dos personajes más y tuvieron un tiempo de seis minutos para realizar la actividad. Fueron llamados por sorteo mediante la aplicación “roulette” para mencionar algunas de sus respuestas, tales como: First character: “She has got a red T-shirt”, “she has got blue jeans” y “she has got red shoes”. Second character: “She has got a blue hat”, “she has got a blue jacket” y “she has got black glasses”. |
| 4 | Diario de campo | INVIR | Los estudiantes se reunieron con el docente mediante la plataforma <i>Meet</i> , entre todos realizaron sus respectivos saludos y procedieron a observar varias diapositivas <i>Power Point</i> que contenían imágenes, luego fueron interrogados por el docente acerca de cuál sería el tema en inglés. Luego, observaron en la siguiente diapositiva un video sobre el vocabulario de “clothes”, algunos de ellos realizaron apuntes con la indicación del docente. Asimismo, respondieron a una pregunta planteada por el docente acerca de la ropa que él tenía en inglés. Enseguida, observaron una diapositiva cuyo título decía “colors” y junto con el apoyo del docente mencionaron todos los colores presentados en la pantalla, en paralelo también realizaron la actividad de “coral repetition”. Seguidamente, los estudiantes observaron en la siguiente diapositiva dos oraciones, en las que el docente les solicitó diferenciarlas y brindar sus opiniones. Los estudiantes prosiguieron a observar  |

|   |                 |       |  |
|---|-----------------|-------|--|
|   |                 |       | <p>la estructura de las oraciones con los verbos “have/ has got”. Posteriormente, ellos recibieron la instrucción de describir a dos personajes, utilizando la estructura de las oraciones con los verbos antes descritos y con el vocabulario sobre los colores y las prendas de vestir. Los estudiantes dictaron sus oraciones al docente y después, entre todos, las corrigieron en la reunión virtual. Las oraciones finales fueron: “He has got a blue T-shirt”, “he has got black shorts”, “he has got blue and yellow shoes”, “she has got a green T-shirt”, “she has got an orange dress” y “She has got pink shoes”. Posteriormente, los estudiantes tuvieron el tiempo de seis minutos para describir a dos personajes y mencionar sus repuestas por sorteo con la ayuda de la aplicación “roulette”.</p>  |
| 5 | Diario de campo | RETRO | <p>La primera sugerencia que recibieron los estudiantes, fue al inicio de la clase, cuando ellos observaron el propósito, pues el docente les comentó que en base a ello iban a evidenciar su aprendizaje. Este consistía en que los estudiantes logren comprender el uso del verbo “have/has got” para describir las prendas que se presentan. Después, los estudiantes recibieron la retroalimentación en grupo, esta fue cuando ellos mencionaron sus oraciones sobre las descripciones de las prendas de vestir y entre todos corrigieron las mismas. Un ejemplo de ello es el diálogo que tuvo el docente con los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiante: “Teacher”, creo que en la primera oración el verbo es “has”, no “have”.</li> <li>- Docente: “Why do you say that?”. ¿Por qué lo dices?</li> <li>- Estudiante: Ah, “teacher” porque el pronombre de la oración es “He”.</li> <li>- Docente: “Yeah, good job!”</li> <li>- Estudiantes: Entonces teacher, en todas las oraciones es “Has got”, porque estamos realizando oraciones con los pronombres “he” y “she”.</li> <li>- Docente: “Yeah! You are right!”</li> </ul> <p>Asimismo, el docente sugirió recordar los usos de los artículos “a/an” en los sustantivos singulares, más no plurales. La segunda retroalimentación se dió mediante los siguientes comentarios: “Excellent job!”, “Very good!”, “That 's right!” y “ You got it!”. Esto sucedió cuando los estudiantes mencionaron sus aportes respecto a la última actividad en la que ellos describieron las ropas de dos personajes.</p> |

**Tabla 25:** Codificación abierta - Diario de campo 5

| Nº | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Diario de campo                        | COLIN        | Los estudiantes enviaron sus fotos y audios en los que describieron sus prendas de vestir. Estudiante 1 (CSM): “I have got a colorful T-shirt”, “I have got a pink jacket”, “I have got a |

|   |                 |       |  |
|---|-----------------|-------|--|
|   |                 |       | <p>black sneakers”, “I have got a blue pants”. Estudiante 2 (FCI): “I have got colorful sweater”, “I have got purple T-shirt”, “I have black jeans”y “I have got colorful sneaker”. Estudiante 3 (CPM): “I have got a yellow T-shirt”, “I have got a black pants”, “I have got a blue sandal. Estudiante 4 (CRE): “I have got white as”, “I have got white T-shirt”, “I have got black short”, “I have got black blouse”, “I have got blue pants” y “I have got blue and white sneakers”. Estudiante 5 (CRF): “I have got white sneaker”, “I have got red sweater” y “I have got green pant” Estudiante 6 (CHT): “I have got a white T-shirt”, “I have got a black jeans”. En distintos tiempos, los estudiantes enviaron nuevamente sus audios con las sugerencias del docente, entre los cambios que realizaron, fueron en cuanto a la pronunciación de “got”, “sweater”, “pants”, “white”, “green”, “purple” y “shirt”. Algunos estudiantes corrigieron los usos de los artículos “a/an” en sustantivos singulares, por ejemplo, un estudiante volvió a enviar su audio para reemplazar: “I have got red sweater” por “I have got a red sweater”.</p>   |
| 2 | Diario de campo | COSOC | <p>Los estudiantes saludaron al docente tanto de forma escrita como hablada en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> y utilizaron expresiones como: “Hello teacher!”, “Good morning!” “Good afternoon!”, “Good night!”, “I send my audios and photo”. Cada estudiante envió sus mensajes de saludo y audios en diferentes horarios mediante dicho aplicativo. Por último, las palabras recurrentes que usaron para despedirse, fueron: “Thanks, teacher!”, “Goodbye!” y “See you!”.</p>  |
| 3 | Diario de campo | COPRA | <p>Los estudiantes enviaron sus audios finales con apoyo de sus fotografías como evidencia de descripción. Estudiante 1 (CSM): “I have got a colorful T-shirt”, “I have got a pink jacket”, “I have got black sneakers” y “I have got blue pants”. Estudiante 2 (FCI): “I have got a colorful sweater”, “I have got a purple T-shirt”, “I have got black jeans” y “I have got colorful sneakers”. Estudiante 3 (CPM): “I have got a yellow T-shirt”, “I have got a black pants” y “I have got blue sandals”. Estudiante 4 (CRE): “I have got a white cup”, “I have got a white T-shirt”, “I have got black shorts”, “I have got a black blouse”, “I have got blue pants” y “I have got blue and white sneakers”. Estudiante 5 (CRF): “I have got white sneakers”, “I have got a red sweater” y “I have got green pants”. Estudiante 6 (CHT): “I have got a white T-shirt”, “I have got black jeans”, “I have got white sneakers”. Estudiante 7 (HHO): “I have got a black hat”, “I have got a brown sweater”, “I have got a light blue dress”, “I have got black pants” y “I have got black sneakers”. Estudiante 8 (CRE): “I have got green pants”, “I have got a blue shirt”, “I have got a red sweater” y “I have got a green skirt”.</p> |
| 4 | Diario de campo | INVIR | <p>La interacción se dio mediante el aplicativo de <i>WhatsApp</i>, cada estudiante envió sus producciones de audio en diferentes tiempos. La comunicación entre docente y estudiantes se realizó entre los días 3, 4 y 5 de septiembre del 2023. Los</p>  |

|   |                 |       |   |
|---|-----------------|-------|---|
|   |                 |       | estudiantes entablaron el diálogo con el docente al saludar y enviar sus fotos con sus respectivos audios. Estos, tuvieron tiempo de observar las sugerencias del docente y enviar las versiones finales de sus audios el 7 de septiembre. Se observó la combinación de mensajes escritos y orales en cada una de las conversaciones del docente con los estudiantes.   |
| 5 | Diario de campo | RETRO | El docente respondió a cada uno de los mensajes de los estudiantes y mencionó una fecha específica en la que enviaría sus “feedbacks”, estas fueron el 4 y 5 de septiembre. Tres de los estudiantes enviaron sus audios el 3 de septiembre y los cinco restantes enviaron el 7 de septiembre. Generalmente, al inicio de sus retroalimentaciones recibieron mensajes como: “Hello... you did a great job”, “Hello..., good job”. Luego, escucharon las siguientes sugerencias por parte del docente, por ejemplo: Has realizado un buen trabajo, tan solo recordemos que los colores “green” y “blue”, se escriben de esa forma, pero se pronuncian de la siguiente forma / gr:n / y / blu:/; ahora bien, recordemos que usamos los artículos “a/an” para sustantivos singulares y obviamos su uso para los plurales. En ese caso, ¿cómo diríamos que tengo una chompa roja y zapatillas blancas en inglés? Algunos estudiantes respondieron: “Teacher”, ¿puedo enviar mi audio otra vez?, el docente les respondió afirmativamente. Entonces, estos enviaron las siguientes versiones finales: “I have got a colorful T-shirt”, “I have got a pink jacket”, “I have got black sneakers”, “I have got blue pants”, “I have got a white cup”, “I have got a white T-shirt”, “I have got black shorts”, “I have got a black blouse”, “I have got blue pants”, “I have got blue and white sneakers”. Finalmente, los estudiantes escucharon los siguientes mensajes del docente: “Never give up!”, “You got it!”, “Keep it up!”, “Let 's keep learning!”, entre otros. |

**Tabla 26:** Codificación abierta - Diario de campo 6

| Nº | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Diario de campo                        | COLIN        | Cada estudiante realizó una secuencia de sus exposiciones, pues ellos comenzaron saludando y presentando el tema: “Hello teacher and classmates, today I am going to talk about the niño phenomenon”. Ellos se apoyaron de un material visual para continuar con su exposición, en este usaron el vocabulario sobre los desastres naturales y el uso de los verbos “could” y “should”. El contenido se expuso de la siguiente manera: “We promote a culture of prevention. “The niño phenomenon could cause a/an... (landslide, earthquake, flood, extreme rainfall, forest fire, drought, hailstorm) in Cumbicus Alto”. “In the event of (landslide, earthquake, flood, extreme rainfall, forest fire, drought, hailstorm) we should (make our houses in secure zones, listen the news of the radios, Tv and cellphones, cover |

|   |                 |       |   |
|---|-----------------|-------|---|
|   |                 |       | the houses, clean the rivers, protect our houses, move to a secure zone, have an emergency backpack, etc)". Luego, mencionaron los "sources or credits": CSM, CPM, CRE, CRL, CHL, FCI, RCE. Posteriormente, agradecieron con la frase: "Thank you teacher and classmates!". Por último, mencionaron sus expresiones habituales de despedida, por ejemplo: "Goodbye, teacher", "See you next class", "See you, teacher".   |
| 2 | Diario de campo | COSOC | Los estudiantes recibieron el saludo del docente, quien ingresó mencionándoles: "Guys, good morning!", "Today, it is an important day!", "Today you will present your products", "Are you ready? I hope you are!". Seguidamente los estudiantes respondieron: "Teacher, I am ready! I studied!", "Teacher, I am scared", "Teacher, give more time" y "Teacher, yes!". Asimismo, los estudiantes usaron las siguientes expresiones para solicitar información y pedir permiso, estas fueron: "Teacher, repeat the question, please!", "Teacher, me! I want to participate!", "Teacher, can I move my site?", etc. Cada estudiante terminó con su exposición despidiéndose de la siguiente manera: "Thank you teacher!", "Thank you classmates!". Posteriormente, los estudiantes espectadores aplaudieron y mencionaron frases como "Good job!" y "Excellent!" y "Next one, please!". Al culminar la clase, también se despidieron con algunas expresiones en inglés, estas fueron: "Goodbye teacher" y "see you".   |
| 3 | Diario de campo | COPRA | Las exposiciones de los estudiantes fueron realizadas mediante la estructura de presentación, desarrollo y cierre. Además, usaron el vocabulario referente a los desastres naturales y recomendaciones ante el fenómeno del niño. Un ejemplo de ello, es el siguiente: "Hello teacher and classmates". "I am going to talk about the niño phenomenon". "We prevent a culture of prevention". "The niño phenomenon could cause extreme rainfall in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a landslide in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause an earthquake in Cumbicus Alto". "In the event of a landslide, we should go to secure zones, like a stadium, in the event of extreme rainfall, we should cover the houses.". "Thank you!". Cuando cada expositor finalizó su presentación, el docente planteó diversas preguntas, tales como: "What should we do in the event of a landslide?", "What is an extreme rainfall?", "What is missing in the flipchart?". Los estudiantes, en su calidad de espectadores, levantaron la mano para participar de la siguiente manera: "Teacher! We should make houses in secure zones", "Teacher, extreme rainfall is when it rains a lot", "The credits are missing, teacher!". En último lugar, los estudiantes aplaudieron cada una de las exposiciones de los expositores. |
| 4 | Diario de campo | INPRE | La interacción entre los estudiantes y el docente se dio cara a cara, en ella se observó que los estudiantes saludaron al docente con las siguientes frases recurrentes: "Good morning, teacher!", "Hello, teacher!" y "May I come in". Después el docente mencionó lo siguiente: "Today, it is an important day", "Today you will present your products", "Are you ready? I  |

|   |                 |       |   |
|---|-----------------|-------|---|
|   |                 |       | hope you are! Los estudiantes respondieron: “Teacher, I am ready! I studied!”, “Teacher, I am scared”, “Teacher, give more time” y “Teacher, yes!”. Cada estudiante fue llamado de acuerdo a la lista de asistencia y procedieron a salir uno a uno al frente, ellos empezaron con la siguiente expresión: “Hello teacher and classmates, I am going to talk about the niño phenomenon”. Acto seguido, indicaron en inglés el vocabulario sobre desastres naturales y la gramática referente a los verbos “could” y “should” y las recomendaciones ante dicho fenómeno. Los estudiantes usaron como material de apoyo un papelógrafo, el cual contenía el título del tema, imágenes, algunas expresiones o frases y la autoría del creador. El docente planteó preguntas concretas a los estudiantes espectadores y estos levantaron la mano para participar. Asimismo, aplaudieron las participaciones de cada uno de los expositores y finalmente se despidieron del docente. |
| 5 | Diario de campo | RETRO | Los estudiantes recibieron la felicitación del docente con las siguientes expresiones: “Congratulations students!, "Claps!", "Good job!", “Keep it up!”, etc. Luego, el docente prosiguió a realizar las siguientes preguntas en base a las exposiciones de los estudiantes: “Just to check understanding, what should we do in the event of a landslide?”, “What is an extreme rainfall?”, “What is missing in the flipchart?”. Los estudiantes levantaron su mano para responder voluntariamente. Por último, los estudiantes escucharon las siguientes expresiones por parte del docente: “All of you did a great job!”, “Let’s keep learning!”, “Let’s keep practicing!”, etc.  |

**Tabla 27:** Codificación abierta - Ficha de análisis de material fotográfico 1

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Fotografía                             | COLIN        | Se evidencia que dos estudiantes realizaron sus exposiciones con el vocabulario necesario en presente simple para brindar recomendaciones, posibles causas y consecuencias en el caso del fenómeno del niño.                             |
|    |  |              | Se infiere que las estudiantes consideraron el vocabulario de las preposiciones de lugar, el uso del verbo modal “could” para las causas y consecuencia de las enfermedades y ofrecieron recomendaciones usando el verbo modal “should”. |
|    |  |              | Se evidencia la riqueza y dominio del vocabulario porque se expresaron a través de un circunloquio en el que abordaron el tema del fenómeno del niño en inglés.  |
| 2  | Fotografía                             | COLIN        | Se evidencia que la estudiante envió audios a través de la aplicación de <i>WhatsApp</i> en inglés.  |

|   |            |       |  |
|---|------------|-------|--|
|   |            |       | <p>Respecto al aspecto fonológico de la competencia lingüística, se deduce que la estudiante realizó un reporte sobre la pronunciación de distintas prendas de vestir y el uso del verbo “have” en presente simple.</p> <p>Se infiere que la pronunciación de las producciones orales fue generalmente claras y entendibles para el docente.</p>   |
| 3 | Fotografía | COSOC | <p>Se evidencia que, en la imagen, todos los estudiantes participaron activamente en la actividad de aprendizaje.</p> <p>Se infiere que los estudiantes se saludaron estrechando las manos y se despidieron utilizando un vocabulario sencillo en inglés.</p> <p>Se deduce que los educandos establecieron contactos sociales mediante fórmulas sencillas de cortesía.</p>   |
| 4 | Fotografía | COSOC | <p>Se evidencia que, al trabajar de manera colaborativa, los estudiantes se saludaron y despidieron mientras intercambiaban y solicitaban información en inglés.</p> <p>Se deduce que los educandos expresaron sus opiniones de manera clara al realizar y responder preguntas de forma sencilla.</p> <p>Se infiere que los estudiantes llevaron a cabo una simulación de conversación cotidiana en la que abordaron los temas de las enfermedades y desastres naturales ocasionados por el fenómeno del niño.</p> |
| 5 | Fotografía | COPRA | <p>Se evidencia que dos estudiantes adecuaron las frases y oraciones sencillas en inglés.</p> <p>Se deduce que estas fueron ensayadas y memorizadas para una situación comunicativa que implicaba proporcionar direcciones de ubicaciones específicas de su comunidad.</p> <p>Se infiere que las frases individuales y los elementos aprendidos se ampliaron y combinaron de manera sencilla para expresar sugerencias y direcciones.</p>  |
| 6 | Fotografía | COPRA | <p>Se evidencia que la estudiante realizó una descripción sobre el tema del fenómeno del niño con fluidez verbal en inglés.</p> <p>La estudiante utilizó una secuencia de elementos en presente simple para comunicar el impacto del fenómeno del niño en la comunidad.</p> <p>La estudiante empleó los conectores <i>and</i> y <i>also</i> para darle coherencia y cohesión a su exposición sobre los desastres provocados por el fenómeno del niño y las recomendaciones para la comunidad de Cumbicus Alto.</p> |



**Tabla 28:** Codificación abierta - Ficha de análisis de material fotográfico 2

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Fotografía                             | INPRE        | Se evidencia que los estudiantes y el docente realizaron una actividad de aprendizaje de manera presencial.   |
|    |  |              | Se infiere que los estudiantes escucharon los comentarios y sugerencias por parte del docente.  |
|    |  |              | Se deduce que los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas.  |
| 2  | Fotografía                             | INPRE        | Se evidencia que los estudiantes interactuaron de manera presencial en la actividad de aprendizaje.   |
|    |  |              | Se observa que los estudiantes recibieron las clases sincrónicas con las laptops brindadas por el colegio.  |
|    |  |              | Se infiere que los estudiantes utilizaron movimientos corporales y contacto visual con sus compañeros para comunicarse.   |
| 3  | Fotografía                             | INVIR        | Se evidencia que los estudiantes observaron a través del proyector las imágenes sobre los lugares de la ciudad en inglés.   |
|    |  |              | Se evidencia que el contenido de la clase fue visualizado por los estudiantes a través de la aplicación <i>Power Point</i> .  |
|    |  |              | Se deduce que los estudiantes participaron de manera activa y constante en una clase virtual con el docente mediante la plataforma <i>Google Meet</i> .                             |
| 4  | Fotografía                             | INVIR        | Se evidencia que existió una interacción constante entre estudiantes y docente.   |
|    |  |              | Se deduce que la comunicación entre el estudiante y el docente se realizó mediante el aplicativo de <i>WhatsApp</i> .   |
|    |  |              | Se infiere que la estudiante transfirió información específica a través de sus reportes de audio.   |
| 5  | Fotografía                             | RETRO        | Se evidencia que, dentro de la actividad de aprendizaje, los estudiantes recibieron retroalimentaciones constantes sobre el avance y el logro de sus producciones orales en inglés. |
|    |  |              | Se observa que el docente realizó observaciones y sugerencias de manera formativa a los estudiantes.  |
|    |  |              | Se deduce que los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas en una clase presencial.  |

|   |            |       |  |
|---|------------|-------|--|
| 6 | Fotografía | RETRO | Se evidencia que la estudiante envió una imagen y grabó sus producciones orales en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . |
|   |            |       | Se infiere que el docente responde asertivamente y brinda recomendaciones a través de audios.                                      |
|   |            |       | Se evidencia que la estudiante recibió una retroalimentación personalizada a través de su celular.                                 |

**Tabla 29:** Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°1

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | [...] he logrado esto... exponer mis productos de las experiencias. También, he logrado exponer y que mis compañeros me entiendan y que el “teacher” también logre comprender.  |
|    |  |              | [...]hemos aprendido palabras nuevas con imágenes que nos han ayudado eh... nosotros a recordar más esos temas. Por ejemplo, el color o qué es y nos han ayudado esas palabras para poderlas formular en oraciones.   |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | [...]cuando ingresamos al aula saludamos al “teacher”, ponemos: “Good morning, teacher”. Nos vamos: “Goodbye teacher”, igual. Por ejemplo, para nuestras presentaciones de nuestras exposiciones: “Good morning teacher and classmates, today I am going to present...” Presentamos nuestro tema y también, por ejemplo, ¡para aprender a decir gracias “thank you!” y para preguntar algo o pedir permiso al baño: “May I go to the bathroom?” |
|    |  |              | [...] a veces mis compañeros no comprenden, les puedo explicar y a veces yo también les pido ayuda a ellos y ellos me dan la información.   |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | [...] por ejemplo, en las prendas de vestir, podríamos decir “black sneaker”. Así estoy definiendo las zapatillas y el color.   |
|    |  |              | [...] cuando he hecho mi exposición, he logrado exponer bien, este, las oraciones del fenómeno del niño. También cuando participé en clase el “teacher” me logra entender. [...] hago bien las oraciones. Por ejemplo: “The niño phenomenon could cause a landslide.”   |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | Cuando el profesor nos proyectaba las imágenes del vocabulario, nosotros podíamos repetir esas palabras y se nos quedaban algunas. Y así vamos a seguir mejorando nuestro vocabulario para aprender más las palabras. [...] Porque o  |

|   |            |       |   |
|---|------------|-------|---|
|   |            |       | <p>sea... las imágenes nos ayudan a captar más los nombres y a recordar más aquellos nombres de esas imágenes.</p> <p>Sí, porque o sea cuando proyectaba vídeos. Nos pronunciaba las palabras y nosotros podíamos entender, captar esas palabras y hablar adecuadamente su pronunciación. [...]Proyectaba imágenes, videos y ello nos ayudaba a desarrollar, aprender más palabras para hacer oraciones y así lograr expresarlo a los demás y nos ayudan bastante porque con nuestra, en nuestras vistas, podemos visualizar y recordamos más.</p>  |
| 5 | Entrevista | INVER | <p>[...] cuando utilizamos la plataforma virtual, el “teacher” nos ayudaba en algunas palabras nuevas y nosotros aprendíamos. Nos enseñaba la correcta pronunciación de las palabras.</p> <p>Por ejemplo, nosotros le enviamos audios al “teacher” de nuestras oraciones. Había algunas palabras que nos equivocamos y él nos daba la retroalimentación y, por ejemplo, si nosotros algún día, nos piden un trabajo y no recordamos esa palabra, podemos usar el audio de el “teacher” y pronunciarlo de manera correcta.</p>   |
| 6 | Entrevista | RETRO | <p>Por ejemplo, cuando no entendemos algunas palabras, pedimos ayuda al “teacher”, nos ayuda a cómo se pronuncia y aprendemos más, o sea, aprendemos el adecuado vocabulario. También, al finalizar la clase, nos dicen en qué nos equivocamos y eso nos va a ayudar a tener un buen vocabulario. [...] aprendemos palabras nuevas y eso se nos va a quedar para nuestra vida.</p> <p>[...]cuando nosotros enviamos nuestros audios, había algunas palabras que no pronunciábamos bien en inglés y el “teacher” nos daba la retroalimentación repitiéndonos una o tres veces para nosotros poder lograr entender y que tengamos ese buen, ese buen vocabulario.</p> |

**Tabla 30:** Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°2

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | [...] bueno, desde mi punto de vista, sí he mejorado porque ahora puedo hablar en inglés, puedo hacer bien las pronunciaciones. |

|   |            |       |  |
|---|------------|-------|--|
|   |            |       | Si, he aprendido, porque todo lo que he expuesto, he tenido que hablar en inglés.  |
| 2 | Entrevista | COSOC | <p>Bueno, sí he aprendido. Por ejemplo, este... un saludo en decir: Hola, <i>hello</i>; en buenos días, “good morning”; en la tarde, “good afternoon”. Eso es lo que he aprendido en despedidas: “Goodbye!”, “bye! bye!” “Thank you teacher!”</p> <p>Bueno, sí, porque a veces pido ayuda a mis compañeros que saben la respuesta y también nos ayuda el profesor con las preguntas que nosotros hacemos. [...] A veces hago preguntas que no entiendo, por ejemplo, le pregunto a mi compañera y ella sabe la pronunciación y me puede ayudar.</p>                        |
| 3 | Entrevista | COPRA | <p>Si, porque...en una palabra me ayudó a hacer toda la oración completa y me pude organizar este trabajo que he tenido que hacer aquí...del fenómeno del niño.</p> <p>Sí, porque este, el profesor me ha entendido, mis compañeros también. He realizado preguntas a mis compañeros y ellos me han preguntado a mí y he respondido.</p>   |
| 4 | Entrevista | INPRE | <p>Bueno sí, porque me ha ayudado mucho en las clases presenciales donde puedo hablar mi vocabulario. Hay unas cosas que he tenido que aprender, es escribir y pronunciar, entre muchas cosas más, utilizando vídeos, con exámenes, escribiendo en inglés.</p> <p>Bueno, sí, porque me puedo expresar un poco más en inglés como hablando el idioma de inglés, escribiendo unas palabras en inglés y las pronunciaciones y textos cortos. [...] Puedo hablar, puedo ver, puedo escuchar, puedo analizar, lo puedo escribir. Me ha ayudado mucho porque en eso aprendo.</p> |
| 5 | Entrevista | INVIR | <p>Sí, sobre las tecnologías, es donde enviaba audios al profesor, me volvía a enviar retroalimentaciones y ahí es donde he aprendido a hablar un poco más y aprender.</p> <p>[...]hemos utilizado las tecnologías, hemos utilizado la plataforma <i>Meet</i>, enviado audios por <i>WhatsApp</i>, hemos tenido clases virtuales con el “teacher” y todo eso. [...] Hemos tenido clases presenciales y virtuales donde nos ha podido ayudar el proyector. También unas aplicaciones y audios enviados a el profesor.</p>   |
| 6 | Entrevista | RETRO | <p>Siento que me está ayudando mucho lo que nos sugiere el profesor porque a veces tengo que concentrarme en lo que habla y así puedo interpretar bien el vocabulario.</p> <p>Los audios de las retroalimentaciones las tengo en mi celular y las puedo escuchar cuando a veces lo necesito.</p>   |

**Tabla 31:** Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°3

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | Bueno, en las clases y algunas sí, porque me ha ayudado a mejorar mi voz y a perfeccionarla para poder pronunciar mejor.   |
|    |  |              | [...]me falta todavía aprender más para pronunciar las palabras.   |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | Bueno, en algunas sí, como por ejemplo los saludos, las despedidas y, por ejemplo, cuando voy al baño también.   |
|    |  |              | Bueno, en ese caso sí, porque cuando pido permiso, yo uso el idioma inglés y para pedir por favor, también.  |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | Sí, claro, este sí, las preposiciones...para describir el croquis.   |
|    |  |              | Bueno, cuando estoy practicando mi pronunciación, por ahí será no tanto que me han entendido, pero bueno he hecho el intento de hablar [...].  |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | [...] Las exposiciones y repeticiones me han ayudado un poco a mejorar.  |
|    |  |              | Sí, este en ese caso sí, porque bueno, como estamos acá en el aula, como el profesor nos explica, también podemos entender mejor la clase, como se explica y tener un mejor vocabulario.   |
| 5  | Entrevista                             | INVIR        | Los videos y las fotos nos ayudan también a visualizar, y también como nos proyecta ahí los nombres de los productos que podemos ahí leer, nos ayuda a entender mejor.   |
|    |  |              | Bueno, eso sí, porque a veces la profe también me decía cómo pronunciar una palabra donde estaba un poco mal y ahí me decía cómo poder pronunciarla mejor. [...] Hace que pronunciamos mejor la vocalización y para poder enviar los audios en un mejor vocabulario.   |
| 6  | Entrevista                             | RETRO        | [...] en ese caso, cuando nos equivocamos, el profesor nos corrige para tener un mejor vocabulario y mejorar nuestras conversaciones.  |
|    |  |              | [...] con los audios que me mandaba la profe, bueno, sí, me ha ayudado bastante a tener un mejor procedimiento, aprender mejor. Nos corregía cuando estaba mal para tener un mejor vocabulario y cómo pronunciar las palabras que estaban mal. [...] porque me ponía a practicar para tener un mejor vocabulario y así aprender más. |

**Tabla 32:** Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°4

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | [...] he podido hablar más en inglés y he podido también expresarme más con mis compañeros y profesor.   |
|    |  |              | [...] he podido expresarme durante unas exposiciones mediante oraciones y conversaciones en inglés con mis otros compañeros.   |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | [...] a veces en el saludo nos podemos despedir, saludar en inglés y también nos ayuda a ayudar a los demás compañeros a poder hablar en inglés.   |
|    |  |              | [...] tenemos un buen clima, puedo pedir ayuda, ayudar a los demás y también puedo pedir permiso a nuestros profesores y compañeros en inglés.   |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | [...] podemos expresar ideas nuevas en inglés y también la pronunciación.  |
|    |  |              | Bueno, sí, porque en ese caso le estoy dando un mensaje a mis compañeros y profesor, como la exposición final  |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | Si, porque nos ayudan en la repetición de palabras, creación de oraciones, el uso de vídeos también que nos proyectan, los audios que nosotros enviamos hacia el profesor y la participación entre nosotros y el profesor.   |
|    |  |              | Sí, porque me han ayudado a exponer mi trabajo final sobre el fenómeno del niño en inglés. De las imágenes, los links y videos, bueno, en ese caso, sería también que nos ayuda un poco a entender más, escuchar más y a pronunciar más.   |
| 5  | Entrevista                             | INVIR        | [...]a través de una laptop, nosotros nos hemos podido proyectar con una persona más, para que nos enseñe y nosotros aprendamos más en inglés.   |
|    |  |              | Todo ello nos ayudaba a pronunciar lo que es en la laptop: vídeos y audios, nos ayudan a pronunciar más nuestro vocabulario en inglés, la plataforma <i>Meet</i> . [...]   |
| 6  | Entrevista                             | RETRO        | Si, porque nos da soportes, ayuda a lograr hablar en inglés. Me han ayudado mucho a mejorar el hablar en inglés.   |
|    |  |              | [...] en audios, el profesor, a veces cuando nosotros nos confundimos, vuelve a dar una retroalimentación. Por lo cual, nosotros vamos aprendiendo más y más y lo ensayamos hasta que nos sale y también a veces cuando uno se equivoca, el profesor te corrige con audios de <i>WhatsApp</i> . Por lo cual, nosotros ponemos de nuestra parte para volver a este, volver a poder escuchar y volver a repetir la palabra correcta. |

**Tabla 33:** Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°5

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | [...] cuando voy a cuando me equivoco en algo, el “teacher” nos ayuda cómo pronunciarlo y así lo podamos pronunciar mejor y puedo solicitar información.   |
|    |  |              | [...] voy aprendiendo poco a poco cómo se pronuncia cada palabra. Y el vocabulario que he adquirido, me ha servido para mi presentación de mi producto final.  |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | Sí, porque cuando entramos a clases, les saludamos al “teacher, good morning” y cuando nosotros nos paramos él nos dice “sit down please” para tomar asiento y cuando terminamos la clase, nos despedimos con “good bye”.  |
|    |  |              | Cuando ellos no entienden alguna cosa y yo les puedo enseñar. [...] Expreso a veces bien.  |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | Sí, como, por ejemplo, en el vestuario. Cómo podemos decir yo tengo una chompa amarilla, podría ser “yellow sweater”.  |
|    |  |              | Sí, como, por ejemplo, cuando enviábamos los audios a el “teacher” en algunas nos equivocábamos y él nos corregía en cómo era su pronunciación y entonces ahí nosotros podíamos pronunciar y así poder expresar esa pronunciación al “teacher”, [...] mis compañeros me lograban entender y también el “teacher”.  |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | Cuando elaboramos nuestro plan de evacuación ahí el “teacher” nos enseñó a expresar mejor cuáles son las causas de un fenómeno o dónde podemos ir cuando hay un sismo y también a veces al intercambiar ideas con nuestros compañeros expresándose de forma correcta.  |
|    |  |              | Sí, porque me ayudó a exponer sobre el fenómeno del niño. Cuando hice mi exposición, lo pronuncié muy bien y pude traducir lo que escribí a mis compañeros para que ellos me puedan entender. [...] Cuando presentaba links o videos, por ejemplo, ponía imágenes, nosotros teníamos que acordarnos qué es o de qué colores son y en la forma en cómo lo pronunciaba también nosotros lo podíamos repetir. |
| 5  | Entrevista                             | INVIR        | Sí, por ejemplo, en <i>WhatsApp</i> , nosotros hacíamos nuestras oraciones y teníamos que enviarle a el “teacher” y en algunas ocasiones que nos equivocamos en algunas pronunciaciones, él nos corregía repitiendo dos, tres veces para poder pronunciarlo bien.  |

|   |            |       |   |
|---|------------|-------|---|
|   |            |       | Sí, porque hacíamos videollamadas con el “teacher” y también él nos ayudó a formular nuestras oraciones en inglés y a pronunciarlas. [...] me ha ayudado bastante, por ejemplo, el año pasado tuve un menor rendimiento y este año he aprendido más como las pronunciaciones del “can” o “I have”, formular esto...en algunas oraciones para poder exponer.   |
| 6 | Entrevista | RETRO | <p>En algunas me equivoco y cuando el “teacher” lo vuelve a pronunciar, lo entiendo mejor y también lo puedo pronunciar.</p> <p>Bien, porque cuando le envié mis audios a el “teacher”, en algunas ocasiones me equivoco y él a través del audio me explica cómo pronunciarlo dos o tres veces y así pude mejorar esa pronunciación que tuve. [...] Cuando no entiendo algo le puedo escribir a él y me puede dar la información de cómo yo puedo pronunciar o a veces ya tengo el mismo audio y lo puedo escuchar y lo puedo pronunciar.</p> |

**Tabla 34:** Entrevista semiestructurada al estudiante N°6

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | <p>[...]me ha ayudado este... a mejorar y hablar en inglés.</p> <p>[...]me ha ayudado a mejorar cuando he expuesto mi trabajo final y todos mis compañeros me han podido entender y también el profesor.</p>   |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | <p>[...] puedo interactuar con mis compañeros, mi profesor y también puedo... decir en inglés, despedirme, decir buenos días y decir “bye”.</p> <p>[...] cuando no entiendo puedo pedir ayuda a mi profesor o también puedo ayudar a mis compañeros.</p>   |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | <p>[...] puedo hacer oraciones en inglés y también puedo exponer en inglés un trabajo final.</p> <p>[...] han podido lograr entender, mis compañeros.</p>  |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | <p>[...] hemos tenido pronunciaciones, repeticiones y también imágenes y videos. Nos ayuda a entender mejor.</p> <p>Todo lo que he aprendido, he podido decir en inglés...en mi trabajo final. [...] Nos ayuda a entender mejor, porque nos ayuda a mejorar y a entender y a pronunciar en inglés.</p> |



|   |            |       |   |
|---|------------|-------|---|
| 5 | Entrevista | INVIR | [...] cuando teníamos clases virtuales, el profesor presentaba videos, imágenes y nos ayudaba a comprender mejor. [...] también el uso de la laptop, los videos y los audios.             |
|   |            |       | [...] hemos utilizado la plataforma <i>Meet</i> , la laptop, videos y los audios que nos ayudan a entender mejor y así practicar más en inglés.   |
| 6 | Entrevista | RETRO | Buena, porque nos permite el soporte, ayuda a lograr hablar en inglés y preguntar al profesor porque está más cerca, con nosotros.  |
|   |            |       | Buena, porque el profesor nos enviaba audios... cuando nosotros no pronunciamos bien y volvíamos a escuchar cómo se pronuncia y ya sabíamos cómo se pronuncia en inglés algunas palabras. |

**Tabla 35:** Entrevista semiestructurada al estudiante N°7

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | Siento que he aprendido más a hablar el inglés, me expreso más y unas palabras que no podía pronunciar, ahora las pronuncio bien. Eh, puedo decir “how do you say?”, entre otras cosas más.        |
|    |  |              | Cuando hay exposición, yo utilizo varias palabras en inglés...saludos en inglés y despedidas en inglés, también.   |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | Sí, porque en el aula puedo hablar con mis compañeros en inglés como, eh, las despedidas, el saludo y con el profesor, también.  |
|    |  |              | Sí, porque a veces con mis compañeros puedo decir unas palabras en inglés que a veces no me acuerdo y ellos me ayudan y yo también les ayudo.  |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | [...] puedo hacer oraciones en inglés; puedo pronunciarlas a mis compañeros, también.  |
|    |  |              | En pocas ocasiones, sí. A veces no pronunció casi bien el inglés, pero unas palabras sí las pronuncio bien porque cuando salgo a una exposición, todos mis compañeros y el profesor, me entienden. |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | Sí, porque intercambié palabras con mis compañeros, puedo hacer oraciones y también el uso de la laptop...videos de Internet.  |

|   |            |       |   |
|---|------------|-------|---|
|   |            |       | Sí, porque aprendo más a hablar el inglés y a pronunciarlo también delante de un público. [...] en las imágenes puedo sacar...; hay más información que, cuando te explican en una pizarra, es muy poco; pero con imágenes puedo entender más.  |
| 5 | Entrevista | INVIR | [...], cuando envía audios y me corrige unas palabras que yo no entiendo, que no pronuncio bien. También puede ser, cuando están los videos...también me ayudan bastante para pronunciar las palabras que no puedo pronunciar. Cuando no entiendo algo, voy, cojo mi celular y escucho los audios que me han enviado para poder recordar unas palabras que no puedo pronunciar bien.<br><br>Si, porque me ayuda a formular oraciones, puedo hablar más el inglés y también puedo compartir algunas palabras con mis compañeros. |
| 6 | Entrevista | RETRO | El profesor nos ayuda con algunas palabras que no entendemos y también a redactar oraciones y otras cosas más<br><br>[...]a veces, cuando me olvido algo, voy, cojo mi celular y escucho los audios que me envían y puedo pronunciar más el inglés, hablar más inglés.  |

**Tabla 36:** Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al estudiante N°8

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis  |
|----|--|--------------|---|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | [...] he mejorado en hablar en inglés algunas palabras, he aprendido a hablar.<br><br>Ah, ¡sí!, porque ayudan a exponer nuestro producto final y así saber más inglés.  |
| 2  | Entrevista                             | COSOC        | [...] puedo saludar, puedo pedir ayuda, puedo pedir permiso para ir al baño y puedo preguntar cosas que no sé.<br><br>Si, porque hay compañeros; dicen que no saben y ya nos dicen, nos piden ayuda y nosotros tenemos que ayudarlos. |
| 3  | Entrevista                             | COPRA        | Si, porque he saludado, me he despedido y he presentado el producto.<br><br>[...] lo que he expuesto, mis compañeros y profesor, han podido escuchar.   |
| 4  | Entrevista                             | INPRE        | Las clases en laptop, vídeos y audios.  |

|   |            |       |   |
|---|------------|-------|---|
|   |            |       | Si, porque todo lo que he aprendido, lo he usado para exponer mi trabajo. [...] Me ha ayudado a pronunciar y a entender mejor.  |
| 5 | Entrevista | INVIR | Si, porque en los audios que nos dan, sabemos pronunciar algunas palabras que no sabemos y así poder exponer nuestros trabajos que nos dejan.<br><br>Buena, porque he practicado más la pronunciación de algunas palabras que no sabía pronunciar. [...] me ha ayudado a pronunciar un buen vocabulario, las clases <i>Meet</i> . |
| 6 | Entrevista | RETRO | [...] me ha ayudado a mejorar y a pronunciar las palabras.<br><br>[...] tengo el audio en el <i>WhatsApp</i> para practicar y pronunciar y mejorar cuanto hablo en inglés.  |

**Tabla 37:**

Codificación abierta - Entrevista semiestructurada al docente N°9

| N° | Técnica de recopilación de información | Codificación | Unidad de análisis   |
|----|--|--------------|--|
| 1  | Entrevista                             | COLIN        | <p>[...] usan varios elementos lingüísticos que les ayudan a comunicarse entre ellos, por ejemplo, se preguntan: “What do we have to do?”, (¿Qué tenemos que hacer?), o “I don't understand, can you explain it to me?” (¿Me puedes explicar eso?). Y en este caso cuando solicitan ayuda entre compañeros, el otro compañero también le ayuda. [...] me agrada mucho que los estudiantes usen el vocabulario que hemos aprendido, para ligar y hacer un poquito más extensas sus oraciones. [...] podían hacer reportes, cuando hablábamos de diferentes temas. Por ejemplo, de los desastres naturales o cuando hablamos sobre las causas y efectos del fenómeno del niño. Entonces, ellos ya podían usar vocabulario que habíamos aprendido anteriormente, los conectan y hacen oraciones; pero hasta ahora sí se observa que están haciendo las oraciones en presente simple.</p> <p>[...] con las prácticas, nosotros hacemos diferentes dinámicas donde se les hace el “coral repetition” para que los estudiantes puedan mejorar la entonación y las oraciones. He evidenciado que los estudiantes realizan la pronunciación de las palabras correctamente cuando son desligadas de una oración, solamente cuando tienen que decir, por ejemplo, no sé, cuando hablábamos de los desastres naturales, regresando al tema, podían decir “landslide” o “earthquake” bien pronunciado, pero al momento ya de realizar las oraciones o las producciones orales, notaba un poquito, ¿no?, el temor y la falta de práctica, pero todo ello se ha ido recuperando cuando se les hacían sus retroalimentaciones a los estudiantes. [...] La</p> |

|   |            |       |   |
|---|------------|-------|---|
|   |            |       | entonación de las palabras y las oraciones en inglés, ha ido progresando. [...] veo un gran avance con los estudiantes con el programa que se ha trabajado.   |
| 2 | Entrevista | COSOC | <p>[...] los contactos sociales básicos que están utilizando y las fórmulas de cortesía que ellos usan realmente ya lo tienen interiorizado y ya lo trabajan, no necesariamente conmigo cuando estamos en el área de inglés, sino también la trabajan entre ellos mismos y pues, sí es evidente; las normas sociales, las habituales, las expresiones sencillas, son capaces de usarlas. Los saludos, las despedidas, cuando requieren de algún apoyo, entonces son capaces de decirlas y son inteligibles. [...] dicen, por ejemplo, el nombre de la persona: “María! Can you help me, please?” Entonces, ya están solicitando ayuda y María puede responder: “Yes, I can do it!” y le explica. Se desenvuelven en ese contexto: cuando quieren ir al baño, cuando es tarde y quieren ingresar a clases, cuando quieren participar.</p> <p>[...] en los momentos de una sesión o una actividad de aprendizaje. Al inicio ellos establecen este contacto social. [...] al ingresar al aula, al saludarse entre ellos mismos o a ver actividades que nosotros vamos a realizar. [...] Por ejemplo: “What day is today?”, ¿qué día es hoy? Ya en el desarrollo, cuando vamos viendo algunas actividades...son capaces de usar preguntas y también responderse entre ellos mismos, [...] por ejemplo, si es que quieren ir al baño: “May I go to the bathroom, please?”, van al baño o “Teacher, may I come in?” cuando ya retornaron del baño, “I can! Move around, please!” [...] Al finalizar la clase, creo que tiene que ver más con las despedidas. Por ejemplo, si nos vamos a ver la siguiente clase: “Teacher, see you tomorrow!”, o si nos vamos a ver de aquí a unos tres o cuatro días: “See you next week!”, “See you next class!”, “See you soon!”, “Good Bye!”, “God bless you!” Este tipo de frases ya cotidianas que les permiten interactuar, ya las tienen interiorizadas y ya las pueden usar en un contexto social.</p> |

|   |            |       |  |
|---|------------|-------|--|
| 3 | Entrevista | COPRA | <p>[...] toda esta clase ha estado pues vinculada o enfocada a aprender un poco de vocabulario y para que ellos puedan comunicar cuáles pueden ser las posibles causas, las posibles consecuencias de este fenómeno del niño, cuáles podrían ser las recomendaciones. Han hecho un croquis aquí de la localidad en el cual ellos pueden sugerir cuáles son las zonas seguras, cuáles no son las zonas seguras y ya han podido usar diferente vocabulario. [...] han sido capaces de adaptar las frases sencillas que ellos poseen y bien ensayadas y memorizadas para ampliar el vocabulario que ellos tienen y para adaptar sus expresiones y también para abordar diferentes temáticas, en específico, el fenómeno del niño. [...] las técnicas sencillas que ellos utilizan para iniciar, mantener y terminar una conversación, han sido muy loables y muy factibles para ellos porque, al finalizar esta experiencia de aprendizaje, mis estudiantes han tenido que exponer todo lo que hemos aprendido, haciendo sugerencias. [...] Hay ocasiones en las cuales hay pequeños errores gramaticalmente, pero se puede observar que los estudiantes utilizan estas técnicas sencillas y el vocabulario que ellos poseen para encajar y enlazar oraciones y, al final del día, emitir un comentario o emitir esta información que ellos poseen y también lo que quieren ellos dar a conocer.</p> <p>[...] el desarrollo de las descripciones y las narraciones, si las hacen correctamente. Para ello, también nosotros hemos usado diferentes aplicaciones, no solamente las clases virtuales. Como se comenta, es un modelo del <i>Mobile Blended Learning</i>. [...] Entonces, les ha servido mucho porque he visto un gran avance, una buena exposición por casi el 90% de los estudiantes en sus exposiciones finales y bueno eran inteligibles, se podían entender, podían compartir la información y los estudiantes podían intercambiar informaciones. Entonces han realizado de manera sencilla las descripciones y narraciones de sus exposiciones.</p> |
| 4 | Entrevista | INPRE | <p>[...] en la interacción presencial que nosotros hemos tenido la mayoría de las actividades que se han realizado han sido exposiciones. [...] uso “coral repetition” para que mis estudiantes interioricen las pronunciaciones de las palabras y las participaciones son constantes. Entonces, hago que sean más prácticas las sesiones que teóricas. [...] Como esto es un nuevo modelo que se ha planteado y se ha realizado, ha servido mucho en ambos casos, pero en específico a la presencialidad. ¡Considero que sí!, porque es más al instante, es más la interacción, es más de lazos, más cercana, [...] ante un error, ante alguna dificultad, estoy ahí y los estudiantes solicitan el apoyo y se puede hacer las correcciones, las retroalimentaciones, las devoluciones. [...] se les corrige al instante y se puede hacer, se les pueda dar más enfoque en ese punto. Entonces, las clases presenciales, necesariamente son pertinentes para que los estudiantes puedan reforzar el conocimiento que van adquiriendo.</p>   |

|   |            |       |  |
|---|------------|-------|--|
|   |            |       | <p>Considero que, sin este tipo de recursos audiovisuales, no podría desarrollarse una buena clase. Por ejemplo, usualmente nosotros estamos acostumbrados a estar bombardeados de imágenes. [...] y es a lo que sirve una sesión de aprendizaje, las imágenes son un refuerzo enorme porque ayudan a los estudiantes a tener el primer vistazo de lo que van a aprender. [...] me ayuda mucho para que los estudiantes estén más activos, más dinámicos en el aprendizaje y también para que ellos mismos puedan escuchar, practicar la estabilidad que tiene que ver con el <i>listening</i> y el <i>speaking</i> porque sucede que, mientras van escuchando, los estudiantes lo van interiorizando y también van practicando la pronunciación. [...] Los videos también porque les ayuda un poquito a entender cuál es la realidad contextual en la cual se usa el vocabulario que ellos van aprendiendo. Entonces, en gran medida me ayudan mucho las imágenes, los vídeos los links, los audios, para que los estudiantes practiquen mucho el <i>listening</i> y el <i>speaking</i>.</p>  |
| 5 | Entrevista | INVIR | <p>[...] Respecto a los audios, los estudiantes me enviaban audios respecto a sus producciones orales. Me sirve de mucho porque les ayuda a los estudiantes salirse de su pena que manejan, de estar mal pronunciado porque al final del día, cuando ellos envían un reporte, no es que se lograba al instante, sino tienen una práctica detrás y eso les ayuda mucho porque cuando ya van a realizar una exposición o cuando ya van a hacer un aporte en clases, entonces ya recuerdan todo lo que ya han practicado y ya tienen ahí las retroalimentaciones que se les daba.[...] si es que no se acuerdan la pronunciación de algo, recurren a ese documento, a ese formato, lo escuchan las veces necesarias y van practicando por su cuenta y ya pueden usarlo para mejorar su pronunciación, sus producciones orales, las conversaciones que entre ellos hacían. Entonces, considero que el uso de los audios, los videos, los mensajes de texto, desde la aplicación <i>WhatsApp</i> y las clases virtuales con acompañamiento de la tecnología, también sirven mucho porque es otra forma de hacer más diversa la clase.</p> <p>[...]Si considero que el uso de la plataforma virtual, en este caso, hablando de la plataforma de <i>Google Meet</i> ayuda, considero que sí. [...] tener este tipo de, de acompañamiento en el cual el estudiante está libre de poder usar la aplicación, le sirve mucho porque es la introducción de la tecnología en las aulas de clase y los estudiantes están felices porque pueden interactuar con el docente mediante esta aplicación. Pueden hacer las producciones orales porque en este caso se usan un poco más de tecnologías [...] les ayuda para ser más conscientes del uso de las tecnologías y que puedan desenvolverse también en este tipo de contextos. También usan un vocabulario diferenciado, ¿no? Por ejemplo, cuando estamos en las clases presenciales, los estudiantes no usan: “Teacher, may I go to the bathroom?”; pero qué pasa cuando estamos en la interacción virtual, ya usan otro vocabulario, salen de su zona de confort y ya pueden socializar de otra</p> |

|   |            |       |  |
|---|------------|-------|--|
|   |            |       | <p>forma. Entonces dicen: “Teacher, I can’t hear you!”, “Teacher I can’t see the ppt!”, “show the next ppt!”, “wait please, I am writing!”. [...] les ayuda mucho a salir de esa zona de acostumbrados que están [...] a socializar más, a pedir más favores, a solicitar, a escribir.</p>   |
| 6 | Entrevista | RETRO | <p>[...] las devoluciones que se les hace a los estudiantes, cumplen una función formativa. [...] se dan constantemente en en todas las actividades de aprendizaje. [...] la retroalimentación es sistemática y programada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje [...] Espero que los estudiantes terminen de hacer las producciones y, en el momento cuando ya han realizado completamente todo, es que se les da retroalimentaciones. [...] Si es que hay algún error de gramática, me gusta hacer preguntas que ayuden a los estudiantes a darse cuenta cuáles han sido sus errores, [...] hay ocasiones en las cuales me dicen: “I are listening to music”, están usando “I are”. Entonces, les digo: “Are you sure? Is: I are? What is the verb be? What is the subject?” Les ayuda a darse cuenta y dicen: “Ah! No teacher! Is: I am”. O sino sus mismos compañeros les ayudan a darse cuenta de eso. [...] Siempre se les felicita por todos los logros que han tenido y ahí poco a poco vamos analizando cuáles son las dificultades que han tenido. Por ejemplo, hemos aprendido las preposiciones de lugar: “In front of or behind”. Si es que hay algún error, por ejemplo, en “behind”. [...] Entonces, les pregunto: “How do you say? Guys”, “how do you say detras de?” Entonces, ahí: “It is behind, teacher”. Aya, entonces, “how did you say this one?” (¿Cómo lo dijiste?). [...] Me ayuda a que los estudiantes sean conscientes.</p> <p>[...] creo que influye en gran medida porque esta devolución que se le realiza a los estudiantes y hablando de las clases virtuales o de las clases de manera sincrónica, cuando hablamos de los audios por <i>WhatsApp</i>. Entonces, los estudiantes tienen al alcance esas devoluciones, pueden recurrir a ellos en cualquier momento. [...] eso les ayuda a repasar más y a producir mejor. [...] los estudiantes ya podían usar las devoluciones que les he dado para hacer un poquito más amplias sus oraciones y también para hacerlas correctamente. [...] Entonces, me decían: “Teacher”, yo usé el audio que usted me ha devuelto para repasar y así he podido llevar mi producción. [...] ellos mismos son conscientes que tienen esa tecnología a su favor y que pueden usarlo para mejorar y para seguir practicando. Entonces, ya no decían: “Teacher, how do you say this one?, How do you say that one?”, son pocas las veces que ya se empezó a usar esa pregunta, porque ellos ya tenían las devoluciones de cómo se pronunciaba o cómo se decían algunas cuestiones que ellos iban a usar para su trabajo final.</p> |

#### 4.4. Soporte de las categorías

En primer plano, para la organización, clasificación y análisis del material recopilado se realizó la codificación abierta que sirvió para comparar unidades de análisis con el objetivo de manifestar la razón de las categorías y realizar comparaciones constantes (Hernández y Mendoza (2018). En segunda instancia, se realizó la codificación selectiva, esta fase busca organizar la información recopilada de tal forma que se eliminen elementos repetitivos con la intención de realizar comparaciones de las categorías para decidir las más importantes, sobre las que se desarrolló la teoría (Campo y Labarca, 2009).

En la misma línea, los autores Bonilla y López (2016) definen a la codificación selectiva como la relación conceptual y teórica entre los códigos que contienen un conjunto de proposiciones o enunciados, estas proposiciones o enunciados expresan relaciones entre las categorías y sus propiedades. El investigador debe discernir y dar propósito a los datos para construir relaciones entre las categorías (Bonilla y López, 2016). Por consiguiente, se clasificaron las situaciones resaltables de la ficha de observación - diarios de campo (véase *Tablas 39-44*). Del mismo modo, se seleccionaron 3 patrones de análisis de la técnica de la fotografía (véase *Tabla 45*). Finalmente, se procedió a parafrasear dos citas significativas para las unidades de análisis recopiladas de las entrevistas semiestructuradas (véase *Tablas 46-54*).

**Tabla 38:** Codificación selectiva - Diario de campo 1

| N° | Categoría                                     | Subcategorías                | Integrantes  | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|---|------------------------------|--|--|---|
|    | La competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE | Diario de campo                        | Los estudiantes practicaron la pronunciación en inglés del vocabulario sobre los lugares de un pueblo mediante la actividad del “coral repetition” y evocaron las preposiciones de lugar junto al uso de “there is” y “there are” para realizar sus producciones. |
| 2  | La competencia comunicativa del idioma        | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI                             |  |   |



|   |   |                        |   |                 |   |
|---|---|------------------------|---|-----------------|---|
|   | inglés  |                        | CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS                             | Diario de campo | Los estudiantes utilizaron expresiones habituales de saludo, fórmulas de cortesía y frases de despedida.  |
| 3 | La competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes adaptaron frases sencillas a solicitudes particulares: "Teacher, I can't hear you", "I can't see you", "Teacher, I can't see the ppt", "What is the purpose?", "Are we going to copy the title?". Y en la actividad de producción mencionaron los lugares de la comunidad utilizando las preposiciones de lugar.  |
| 4 | <i>Mobile Blended Learning</i>                | Interacción virtual    | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes participaron mediante la plataforma <i>Meet</i> y a través de la proyección de una pantalla. Los saludos, expresiones de cortesía, solicitudes, producciones y despedidas fueron en inglés acorde al tema propuesto titulado "My town".   |
| 5 | <i>Mobile Blended Learning</i>                | Retroalimentación      | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes observaron el propósito de la clase y organizaron sus respuestas sobre el tema de las preposiciones de lugar usando sus saberes previos. A su vez, solicitaron acompañamiento de sus compañeros y docente cuando necesitaban conocer el significado de ciertas palabras. Por último, los estudiantes respondieron preguntas del docente para evidenciar lo aprendido. |

**Tabla 39:** Codificación selectiva - Diario de campo 2

| N° | Categoría                                     | Subcategorías           | Integrantes                     | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|---|-------------------------|---------------------------------|--|---|
| 1  | La competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE |  | Los estudiantes realizaron sus presentaciones exponiendo el croquis de la comunidad que ellos elaboraron para usar vocabulario sobre saludo, las preposiciones de |

|   |   |                              |   |                 |  |
|---|---|------------------------------|---|-----------------|--|
|   |   |                              | HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS                                    | Diario de campo | lugar y el uso de “there is and there are”. Asimismo, utilizaron el “Wh Question Where” para recordar la ubicación de los lugares. Finalmente, realizaron el “coral repetition” de algunas palabras para pronunciarlas correctamente.  |
| 2 | La competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes utilizaron la expresión “Good afternoon, teacher and classmates” para saludar. También usaron fórmulas cotidianas de tratamiento, tales como: “Thank you teacher!”, “Thank you classmates!”, “Good job!”, “That’s excellent!” y “Next one, please!”. Por último, usaron expresiones de despedida, por ejemplo: “Goodbye, teacher!” y “See you! ”..                                   |
| 3 | La competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes utilizaron una secuencia de elementos para comunicar sus croquis, tales como presentación, desarrollo y agradecimiento. Usaron además la conjunción “and” para conectar sus oraciones sobre los lugares de una comunidad en relación con sus ubicaciones. Finalmente terminaron sus exposiciones con la expresión “Thank you”.   |
| 4 | <i>Mobile Blended Learning</i>                | Interacción presencial       | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes y docente empezaron saludándose, luego colocaron la fecha de la clase. Acto seguido, presentaron sus croquis en papelotes y procedieron a realizar sus exposiciones. Una vez culminadas formularon preguntas y respondieron de manera voluntaria y activa. Finalmente, se despidieron agradeciendo al docente y a sus compañeros, por lo que el docente asumió el rol de observador. |
| 5 | <i>Mobile Blended Learning</i>                | Retroalimentación            | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE        | Diario de campo | Los estudiantes recibieron la felicitación del docente después de cada exposición y, seguidamente observaron que el docente escribía algunas palabras en la pizarra, tales como: “behind”, “on the right”, “bakery” y demás. Luego, les preguntó: “How do you  |

|  |  |  |     |  |   |
|--|--|--|-----|--|---|
|  |  |  | BAS |  | pronounce them? (¿Cómo los pronuncian?). Posteriormente, algunos estudiantes levantaron la mano y respondieron. Finalmente, se despidieron mencionando: “Thank you teacher, good bye!” y “See you”. |
|--|--|--|-----|--|---|

**Tabla 40:** Codificación selectiva - Diario de campo 3

| N° | Categoría                                  | Subcategorías                | Integrantes   | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|--|------------------------------|---|--|---|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Los estudiantes enviaron 5 audios de sus oraciones sobre el tema “Natural Disasters” mediante la plataforma <i>WhatsApp</i> , de la siguiente manera: “The niño phenomenon could cause a flood in Cumbicus Alto, the niño phenomenon could cause a forest fire in Cumbicus Alto”, entre otros. Algunos estudiantes pronunciaron “drought”, “extreme rainfall”, “earthquake”, “overcase” con el acento castellano, luego realizaron la actividad de “coral repetition” para mejorar en ello. Algo similar sucedió con la pronunciación del verbo modal “could” y con la palabra “cause”, pocos pronunciaban con el acento castellano, mientras que varios lo hacían con el acento inglés “/kud/” y “/ka:z/”. |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Los estudiantes utilizaron expresiones de saludo mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . Luego, enviaron sus audios en los que indicaron 5 desastres naturales que podrían ocurrir en “Cumbicus Alto” debido al fenómeno del niño. Al finalizar de escuchar las sugerencias del docente, las expresiones recurrentes que usaron para despedirse, fueron: “What are my mistakes, teacher?” “Thanks, teacher” “Goodbye”.   |

|   |  |                        |   |                 |  |
|---|--|------------------------|---|-----------------|--|
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes enviaron sus 5 audios, sobre las posibles consecuencias que pueden resultar en el caso de que se presente el fenómeno del niño. Ejemplo: "The niño phenomenon could cause a drought in Cumbicus Alto". Al final de sus mensajes, algunos escribieron y otros mencionaron la expresión "Thanks", "thanks, teacher", "bye".  |
| 4 | <i>Mobile Blended Learning</i>             | Interacción virtual    | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes saludaron al docente mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . Cada estudiante escuchó las sugerencias del docente el 28 de agosto. Algunos estudiantes procedieron a levantar las sugerencias del docente y enviaron nuevamente sus audios, otros agradecieron la orientación del docente.   |
| 5 | <i>Mobile Blended Learning</i>             | Retroalimentación      | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Mediante <i>WhatsApp</i> , los estudiantes leyeron y escucharon los audios del docente, quien brindó felicitaciones, comentarios y sugerencias en español e inglés sobre los audios producidos y enviados por los estudiantes. Por último, los estudiantes enviaron sus respuestas, tanto de forma escrita como hablada agradeciendo en inglés y reenviando audios con las observaciones levantadas. |

**Tabla 41:** Codificación selectiva - Diario de campo 4

| N° | Categoría                                  | Subcategorías           | Integrantes                                   | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|--|-------------------------|---|--|---|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL | Diario de campo                        | Los estudiantes observaron una serie de diapositivas con imágenes a través de la pantalla proyectada en la reunión de la plataforma <i>Meet</i> . Las producciones orales estaban enfocadas en el uso del verbo "have got and has got", |

|   |  |                              |   |                 |   |
|---|--|------------------------------|---|-----------------|---|
|   |  |                              | RCE<br>BAS  |                 | “colors” y “clothes”. Además, practicaron la pronunciación con la dinámica del “coral repetition”. Finalmente, revisaron la estructura de las oraciones con el uso de estos verbos y con el vocabulario sobre los colores y las prendas de vestir en inglés.  |
| 2 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes, mediante la reunión de la plataforma <i>Meet</i> , saludaron, expresaron sus emociones, realizaron observaciones, hicieron solicitudes y despedidas en inglés durante la secuencia de la actividad de aprendizaje que estaba enfocada en el uso de “have got and has got” con prendas de vestir y colores.   |
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes realizaron sus producciones orales describiendo el color, las prendas de vestir y el uso de “have got and has got” de cada personaje que se presentaba en la proyección mediante la plataforma <i>Meet</i> .  |
| 4 | <i>Mobile Blended Learning</i>             | Interacción virtual          | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | Los estudiantes se reunieron con el docente mediante la plataforma <i>Meet</i> , entre todos realizaron sus respectivos saludos y procedieron a observar varias diapositivas <i>Power Point</i> que contenían imágenes, luego fueron interrogados por el docente acerca de cuál sería el tema en inglés. Luego, observaron en la siguiente diapositiva un video sobre el vocabulario de “clothes”, algunos de ellos realizaron apuntes con la indicación del docente. Asimismo, respondieron a una pregunta planteada por el docente acerca de la ropa que él tenía en inglés. Enseguida, observaron una diapositiva cuyo título decía “colors” y junto con el apoyo del docente mencionaron todos los colores presentados en la pantalla, en paralelo también realizaron la actividad de “coral repetition”. |

|   |                                |                   |  |   |
|---|--------------------------------|-------------------|--|---|
|   |                                |                   |  | <p>Seguidamente, los estudiantes observaron en otra diapositiva dos oraciones, en las que el docente les solicitó diferenciarlas y brindar sus opiniones. Los estudiantes prosiguieron a observar la estructura de las oraciones con los verbos “have/has got”. Posteriormente, ellos recibieron la instrucción de describir a dos personajes, utilizando la estructura de las oraciones con los verbos antes descritos y con el vocabulario sobre los colores y las prendas de vestir. Los estudiantes mencionaron sus oraciones al docente y después, entre todos, las corrigieron en la reunión virtual. Las oraciones finales fueron: “He has got a blue T- shirt”, “he has got black shorts”, “he has got blue and yellow shoes”, “she has got a green T-shirt”, “she has got an orange dress” y “She has got pink shoes”. Finalmente, los estudiantes tuvieron el tiempo de seis minutos para describir a dos personajes y mencionar sus repuestas por sorteo con la ayuda de la aplicación “roulette”.</p> |
| 5 | <i>Mobile Blended Learning</i> | Retroalimentación | <p>CSM<br/>CHL<br/>CPM<br/>FCI<br/>CRE<br/>HHO<br/>CRL<br/>RCE<br/>BAS</p> | <p>Diario de campo</p> <p>Después de realizar sus producciones orales, los estudiantes recibieron la retroalimentación en grupo, esta fue cuando ellos mencionaron sus oraciones sobre las descripciones de las prendas de vestir y entre todos corrigieron las mismas. Asimismo, el docente sugirió recordar los usos de los artículos “a/an” en los sustantivos singulares, más no plurales.</p>  |

**Tabla 42:** Codificación selectiva - Diario de campo 5

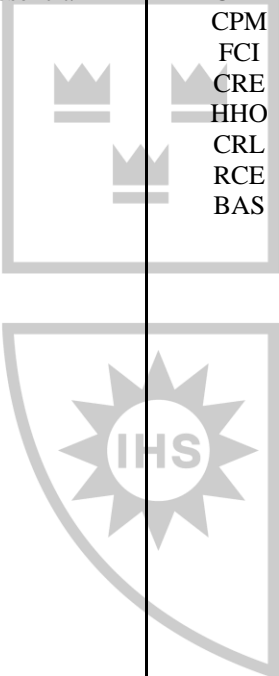

| N° | Categoría                                  | Subcategorías                | Integrantes   | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|---|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Los estudiantes enviaron sus fotos y reportes en audios en los que describieron sus prendas de vestir que poseen y los colores de estos. Algunos estudiantes corrigieron los usos de los artículos “a/an” en sustantivos singulares, por ejemplo, un estudiante volvió a enviar su audio para reemplazar: “I have got red sweater” por “I have got a red sweater”. |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Los estudiantes saludaron al docente tanto de forma escrita como hablada en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . Asimismo, mantuvieron contacto con frases cortas en inglés con el docente. Por último, las palabras recurrentes que usaron para despedirse, fueron: “Thanks, teacher!”, “Goodbye!” y “See you!”.                                       |
| 3  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Los estudiantes enviaron sus audios finales con apoyo de sus fotografías como evidencia de descripción sobre las prendas de vestir que poseen y los colores de estos.  |
| 4  | <i>Mobile Blended Learning</i>             | Interacción virtual          | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | La interacción se dio mediante el aplicativo de <i>WhatsApp</i> , cada estudiante envió sus producciones de audio en diferentes tiempos. Los estudiantes entablaron el diálogo con el docente al saludar y enviar sus fotos con sus respectivos audios. Se observó la combinación de mensajes escritos y orales en cada una de                                     |

|   |                                |                   |   |                 |   |
|---|--------------------------------|-------------------|---|-----------------|---|
|   |                                |                   |   |                 | las conversaciones del docente con los estudiantes.   |
| 5 | <i>Mobile Blended Learning</i> | Retroalimentación | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo | El docente respondió a cada uno de los mensajes de los estudiantes y mencionó una fecha específica en la que enviaría sus “feedbacks”, estas fueron el 4 y 5 de septiembre. Generalmente, al inicio de sus retroalimentaciones recibieron mensajes de felicitaciones, luego recibieron sugerencias en las pronunciaciones de los colores y prendas de vestir, finalmente fue respecto al uso de los artículos “a/an”. Entonces, estos enviaron nuevamente sus reportes con correcciones hechas. |

**Tabla 43:** Codificación selectiva - Diario de campo 6

| N° | Categoría                                  | Subcategorías                | Integrantes   | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|---|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Cada estudiante realizó la exposición en inglés sobre el Fenómeno del Niño, siguieron la siguiente secuencia: saludo, presentación, recomendaciones y despedida. En sus exposiciones utilizaron vocabulario sobre los desastres naturales y el uso de los verbos “could” y “should” y los lugares de la comunidad. |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo                        | Los estudiantes saludaron al docente y mencionaron sus emociones en inglés antes de iniciar con sus exposiciones. Asimismo, utilizaron expresiones de presentaciones, solicitudes, permisos, felicitaciones y despedidas.  |
| 3  | Competencia comunicativa del idioma        | Competencia pragmática       | CSM<br>CHL<br>CPM   | Diario de campo                        | Las exposiciones de los estudiantes fueron realizadas mediante la estructura de  |



|   |                                |  |   |  |  |
|---|--------------------------------|--|---|--|--|
|   | inglés                         |  | FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS                      |  | presentación, desarrollo y cierre. Además, usaron el vocabulario referente a los desastres naturales y recomendaciones ante el fenómeno del niño. Cuando cada expositor finalizó su presentación, el docente planteó diversas preguntas en inglés y los estudiantes, espectadores tuvieron oportunidades para responderlas En último lugar, los estudiantes felicitaron a los expositores y se despidieron de ellos.   |
| 4 | <i>Mobile Blended Learning</i> | Interacción presencial<br> | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo<br> | La interacción entre los estudiantes y el docente se dio cara a cara, en ella se observó que los estudiantes saludaron al docente, mencionaron sus emociones, el docente hizo devoluciones respecto a ellas. Los estudiantes se movilizaron para solicitar permisos, sugerencias, y para presentar sus productos finales a modo de exposición. Los estudiantes usaron como material de apoyo un papelógrafo, el cual contenía el título del tema, imágenes, algunas expresiones o frases y la autoría del creador. El docente planteó preguntas concretas a los estudiantes espectadores y estos levantaron la mano para participar. Asimismo, aplaudieron las participaciones de cada uno de los expositores y finalmente se despidieron del docente. |
| 5 | <i>Mobile Blended Learning</i> | Retroalimentación<br>  | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE<br>BAS | Diario de campo<br>  | Al finalizar cada exposición, los estudiantes recibieron la felicitación del docente, luego repasaron la pronunciación de las producciones que necesitaban corregirse y, finalmente, respondieron preguntas que evidenciaban el entendimiento de las exposiciones.   |

**Tabla 44:** Codificación selectiva- Fotografía

| N° | Categoría                                  | Subcategorías                | Integrantes  | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|--|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CHL<br>CPM   | Fotografía                             | Dos estudiantes expresaron las posibles causas y consecuencias del fenómeno del niño y brindaron recomendaciones en inglés.            |
|    |  |                              |  |  | Las estudiantes consideraron el vocabulario de las preposiciones de lugar y los verbos modales “could” y “should” en sus exposiciones. |
|    |  |                              |  |  | Dos estudiantes se expresaron a través de un circunloquio en el que abordaron el tema del fenómeno del niño en inglés.                 |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CPM  | Fotografía                             | La estudiante envió audios en inglés a través de la aplicación de <i>WhatsApp</i> .  |
|    |  |                              |  |  | La estudiante realizó un reporte sobre la pronunciación de distintas prendas de vestir y el uso del verbo “have” en presente simple.   |
|    |  |                              |  |  | Las producciones orales de la estudiante fueron generalmente claras y entendibles para el docente.                                     |
| 3  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE | Fotografía                             | Todos los estudiantes participaron activamente en la actividad de aprendizaje.   |
|    |  |                              |  |  | Los estudiantes se saludaron estrechando las manos y se despidieron utilizando un vocabulario sencillo en inglés.                      |
|    |  |                              |  |  | Los educandos establecieron contactos sociales mediante fórmulas sencillas de cortesía.  |
|    |  |                              | CSM  |  | Los estudiantes se saludaron y despidieron mientras intercambiaban y solicitaban   |

|   |  |                              |   |            |   |
|---|--|------------------------------|---|------------|---|
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE | Fotografía | <p>información en inglés.</p> <p>Los educandos expresaron sus opiniones de manera clara al realizar y responder preguntas de forma sencilla.</p> <p>Los estudiantes simularon una conversación cotidiana en la que abordaron los temas de las enfermedades y desastres naturales ocasionados por el fenómeno del niño.</p>  |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | RCE<br>CRL                                    | Fotografía | <p>Dos estudiantes adecuaron las frases y oraciones sencillas en inglés.</p> <p>Sus producciones fueron ensayadas y memorizadas para una situación comunicativa que implicaba proporcionar direcciones de ubicaciones específicas de su comunidad.</p> <p>Las frases individuales y los elementos aprendidos se ampliaron y combinaron de manera sencilla para expresar sugerencias y direcciones.</p>  |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | FCI   | Fotografía | <p>La estudiante realizó una descripción sobre el tema del fenómeno del niño con fluidez verbal en inglés.</p> <p>La estudiante utilizó una secuencia de elementos en presente simple para comunicar el impacto del fenómeno del niño en la comunidad.</p> <p>La estudiante empleó los conectores <i>and</i> y <i>also</i> para darle coherencia y cohesión a su exposición sobre los desastres provocados por el fenómeno del niño y las recomendaciones para la comunidad de Cumbicus Alto.</p> |
|   | <i>Mobile</i>                              |                              | CSM<br>CHL<br>CPM                             |            | Los estudiantes y el docente realizaron una actividad de aprendizaje de manera presencial.  |

|    |                                |                        |  |            |  |
|----|--------------------------------|------------------------|--|------------|--|
| 7  | <i>Blended Learning</i>        | Interacción presencial | FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE                      | Fotografía | Los estudiantes escucharon los comentarios y sugerencias por parte del docente.<br>Los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas.  |
| 8  | <i>Mobile Blended Learning</i> | Interacción presencial | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE | Fotografía | Los estudiantes interactuaron de manera presencial en la actividad de aprendizaje.<br>Los estudiantes recibieron las clases sincrónicas con las laptops brindadas por el colegio.<br>Los estudiantes utilizaron movimientos corporales y contacto visual con sus compañeros para comunicarse.  |
| 9  | <i>Mobile Blended Learning</i> | Interacción virtual    | CSM<br>CHL<br>CPM<br>FCI<br>CRE<br>HHO<br>CRL<br>RCE | Fotografía | Los estudiantes observaron a través del proyector las imágenes sobre los lugares de la ciudad en inglés.<br>El contenido de la clase fue visualizado por los estudiantes a través de la aplicación <i>Power Point</i> .<br>Los estudiantes participaron de manera activa y constante en una clase virtual con el docente mediante la plataforma <i>Google Meet</i> . |
| 10 | <i>Mobile Blended Learning</i> | Interacción virtual    | CSM  | Fotografía | Existió una interacción constante entre estudiantes y docente.<br>La comunicación entre el estudiante y el docente se realizó mediante el aplicativo de <i>WhatsApp</i> .<br>La estudiante transfirió información específica a través de sus reportes de audio.  |
| 11 |                                |                        |  |            | Los estudiantes recibieron retroalimentaciones sobre el avance y el logro de sus producciones orales en inglés.  |

|    |                                |                   |         |            |   |
|----|--------------------------------|-------------------|---------|------------|---|
|    | <i>Mobile Blended Learning</i> | Retroalimentación | CRE HHO | Fotografía | El docente realizó observaciones y sugerencias de manera formativa a los estudiantes.                             |
|    |                                |                   |         |            | Los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas en una clase presencial.                            |
| 12 | <i>Mobile Blended Learning</i> | Retroalimentación | FCI     | Fotografía | La estudiante envió una imagen y grabó sus producciones orales en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i> . |
|    |                                |                   |         |            | El docente responde asertivamente y brinda recomendaciones a través de audios.                                    |
|    |                                |                   |         |            | La estudiante recibió una retroalimentación personalizada a través de su celular.                                 |

**Tabla 45:** Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°1

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CSM                        | Entrevista                             | He logrado exponer mis productos de las experiencias y que mis compañeros y “teacher” me entiendan.<br><br>Hemos aprendido palabras nuevas con imágenes para poderlas formular en oraciones y nos han ayudado a recordar más temas.  |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CSM                        | Entrevista                             | Cuando ingresamos al aula saludamos al “teacher”: “Good morning, teacher!” Nos vamos: “Goodbye, teacher!” Para presentaciones de nuestras exposiciones: “Good morning teacher and classmates, today I am going to present”. Para aprender a decir gracias: “Thank you!” y para pedir permiso al baño: “May I go to the bathroom?”. |

|   |  |                        |     |            |   |
|---|--|------------------------|-----|------------|---|
|   |  |                        |     |            | A veces mis compañeros no comprenden y les puedo explicar o a veces también les pido ayuda a ellos y me dan la información.   |
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática | CSM | Entrevista | <p>Por ejemplo, en las prendas de vestir, podríamos decir “black sneaker”. Así estoy definiendo las zapatillas y el color.</p> <p>He logrado exponer bien las oraciones del fenómeno del niño. Cuando participé en clase el “teacher” me logró entender, por ejemplo: “The niño phenomenon could cause a landslide”.</p>  |
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial | CSM | Entrevista | <p>El profesor nos proyectaba las imágenes del vocabulario, nosotros podíamos repetir esas palabras y se nos quedaban algunas porque las imágenes nos ayudan a captar más los nombres.</p> <p>Proyectaba imágenes y videos y ello nos ayudaba a aprender más palabras para hacer oraciones y así lograr expresarlo a los demás, podíamos visualizar y recordábamos más.</p>                       |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual    | CSM | Entrevista | <p>Cuando utilizamos la plataforma virtual, el “teacher” nos ayudaba con la correcta pronunciación de algunas palabras nuevas que aprendíamos.</p> <p>Le enviamos audios al “teacher” de nuestras oraciones en las que había algunas palabras que nos equivocamos y él nos daba la retroalimentación y si no recordamos, podemos usar el audio del “teacher” y pronunciar de manera correcta.</p> |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación      | CSM | Entrevista | Cuando no entendemos algunas palabras, pedimos ayuda al “teacher” sobre la pronunciación adecuada del vocabulario y al finalizar la clase nos dice en qué nos equivocamos y aprendemos más, se nos va a quedar para nuestra vida.   |

|  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  | <p>Cuando nosotros enviamos nuestros audios, había algunas palabras que no pronunciamos bien en inglés y el “teacher” nos daba la retroalimentación repitiéndonos una o tres veces para poder entender y que tengamos ese buen vocabulario.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

**Tabla 46:** Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°2

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|---|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CPM                        | Entrevista                             | Desde mi punto de vista, he mejorado, porque ahora puedo hablar en inglés, puedo hacer bien las pronunciaciones.  |
|    |  |                              |                            |  | He aprendido, porque todo lo que he expuesto, he tenido que hablar en inglés.   |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CPM                        | Entrevista                             | Sí he aprendido, por ejemplo: a decir hola/”hello!”, buenos días/ “good morning!”, en la tarde, “good afternoon!” y en despedidas: “Good bye!”, “Bye! Bye!”, “Thank you, teacher!”. |
|    |  |                              |                            |  | A veces hago preguntas que no entiendo, por ejemplo, le pregunto a mi compañera y ella sabe la pronunciación y me puede ayudar o también nos ayuda el profesor.                     |
| 3  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | CPM                        | Entrevista                             | Porque una palabra me ayudó a hacer toda la oración completa y pude organizar el trabajo sobre el fenómeno del niño.  |
|    |  |                              |                            |  | El profesor me ha entendido y mis compañeros también. He realizado preguntas a mis compañeros, también ellos me han preguntado y he respondido.                                     |

|   |  |                        |     |            |  |
|---|--|------------------------|-----|------------|--|
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial | CPM | Entrevista | Me ha ayudado mucho en las clases presenciales donde puedo hablar. He tenido que aprender a escribir y pronunciar, utilizando vídeos y exámenes en inglés.   |
|   |  |                        |     |            | Me puedo expresar un poco más, me ha ayudado mucho porque he aprendido a hablar, ver, escuchar, analizar y escribir en inglés.   |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual    | CPM | Entrevista | Sí, sobre las tecnologías, es donde enviaba audios al profesor, me volvía a enviar retroalimentaciones y ahí es donde he aprendido a hablar un poco más y aprender.  |
|   |  |                        |     |            | Hemos utilizado las tecnologías, enviando audios por <i>WhatsApp</i> , clases virtuales por <i>Meet</i> donde nos ha podido ayudar el proyector. También las aplicaciones y los audios enviados al profesor. |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación      | CPM | Entrevista | Siento que me está ayudando mucho lo que nos sugiere el profesor porque a veces tengo que concentrarme en lo que habla y así puedo interpretar bien el vocabulario.  |
|   |  |                        |     |            | Los audios de las retroalimentaciones las tengo en mi celular y las puedo escuchar cuando a veces lo necesito.   |

**Tabla 47:** Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°3

| N° | Categorías                                 | Subcategorías           | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|-------------------------|----------------------------|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística | CRE                        | Entrevista                             | En algunas clases me ha ayudado a mejorar mi voz y a perfeccionarla para poder pronunciar mejor. |
|    |  |                         |                            |  | Me falta todavía aprender más para pronunciar las palabras.                                      |



|   |  |                              |     |            |  |
|---|--|------------------------------|-----|------------|--|
| 2 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CRE | Entrevista | En algunas, por ejemplo, los saludos, las despedidas y cuando voy al baño también.   |
|   |  |                              |     |            | Sí, porque cuando pido permiso, yo uso el idioma inglés y para pedir por favor, también.   |
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | CRE | Entrevista | Sí, claro, por ejemplo, las preposiciones para describir el croquis.   |
|   |  |                              |     |            | Cuando estoy practicando mi pronunciación, por ahí será no tanto que me han entendido, pero bueno he hecho el intento de hablar [...].   |
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial       | CRE | Entrevista | Las exposiciones y repeticiones me han ayudado un poco a mejorar.  |
|   |  |                              |     |            | Sí, porque como estamos acá en el aula, como el profesor nos explica, también podemos entender mejor la clase y tener un mejor vocabulario.  |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual          | CRE | Entrevista | Los videos y las fotos nos ayudan también a visualizar, y también como nos proyecta ahí los nombres de los productos que podemos ahí leer, nos ayuda a entender mejor.                           |
|   |  |                              |     |            | el profesor también me decía cómo pronunciar una palabra donde estaba un poco mal y ahí me decía cómo poder pronunciar mejor la vocalización y poder enviar los audios con un mejor vocabulario. |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación            | CRE | Entrevista | En ese caso, cuando nos equivocamos, el profesor nos corrige para tener un mejor vocabulario y mejorar nuestras conversaciones.  |
|   |  |                              |     |            | Con los audios que me mandaba el profesor me ha ayudado bastante a tener un mejor vocabulario y cómo pronunciar las palabras que estaban mal y me ponía a practicar para así aprender más.       |

**Tabla 48:** Codificación selectiva – Entrevista al estudiante N°4

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CRL                        | Entrevista                             | He podido hablar más en inglés y expresarme más ante mis compañeros y profesor.  |
|    |  |                              |                            |  | He podido expresarme durante unas exposiciones mediante oraciones y conversaciones en inglés con mis otros compañeros.   |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CRL                        | Entrevista                             | Nos podemos despedir, saludar en inglés y también ayudar a los demás compañeros a poder hablar en inglés.  |
|    |  |                              |                            |  | Tenemos un buen clima, puedo pedir ayuda y ayudar a los demás, también puedo pedir permiso a nuestros profesores y compañeros en inglés.   |
| 3  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | CRL                        | Entrevista                             | Podemos expresar ideas nuevas en inglés y también la pronunciación.  |
|    |  |                              |                            |  | Sí, porque en ese caso le estoy dando un mensaje a mis compañeros y profesor, como la exposición final.  |
| 4  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial       | CRL                        | Entrevista                             | Si, porque nos ayudan en la repetición de palabras, creación de oraciones, el uso de vídeos también que nos proyectan, los audios que nosotros enviamos hacia el profesor y la participación entre nosotros y el profesor. |
|    |  |                              |                            |  | Sí, porque me han ayudado a exponer mi trabajo final sobre el fenómeno del niño en inglés. Las imágenes, los links y los videos, nos ayudan a entender, a escuchar y a pronunciar más.                                     |
| 5  | Competencia comunicativa del idioma        | Interacción virtual          | CRL                        | Entrevista                             | A través de una laptop, nosotros nos hemos podido proyectar con una persona más, para que nos  |

|   |  |                   |     |            |  |
|---|--|-------------------|-----|------------|--|
|   | inglés                                     |                   |     |            | enseñe y aprendamos más en inglés.   |
|   |  |                   |     |            | Todo ello nos ayudó a través de la laptop con vídeos y audios desde la plataforma <i>Meet</i> y nos ayudó a pronunciar más nuestro vocabulario en inglés.  |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación | CRL | Entrevista | <p>Si, porque nos da soportes y nos ayuda mucho a mejorar el habla en inglés.</p> <p>Cuando nos confundimos, el profesor envía audios de <i>WhatsApp</i> para dar una retroalimentación y nos corrige, por lo que nosotros ponemos de nuestra parte para ensayar la parte correcta hasta que nos sale.</p> |

**Tabla 49:** Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°5

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | CHL                        | Entrevista                             | <p>Cuando nos equivocamos en algo, el “teacher” nos ayuda a pronunciarlo y así lo podemos pronunciar mejor y puedo solicitar información.</p> <p>Voy aprendiendo poco a poco cómo se pronuncia cada palabra y el vocabulario que he adquirido, me ha servido para la presentación de mi producto final.</p>          |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | CHL                        | Entrevista                             | <p>Sí, porque cuando entramos a clases, les saludamos al “teacher” con: “Good morning”, cuando nos paramos, nos dice “sit down, please” para tomar asiento y cuando terminamos la clase, nos despedimos con: “Good bye!”.</p> <p>Cuando ellos no entienden alguna cosa, les puedo enseñar. Expreso a veces bien.</p> |

|   |  |                        |     |            |   |
|---|--|------------------------|-----|------------|---|
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática | CHL | Entrevista | <p>Sí, por ejemplo, en el vestuario, ¿cómo podemos decir que tengo una chompa amarilla? podría ser “yellow sweater”.</p> <p>Sí, por ejemplo, cuando envié los audios a el “teacher”, en algunos me equivoqué en la pronunciación y él me corrigió para poder expresarlos al “teacher” y a mis compañeros, quienes me lograron entender.</p>   |
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial | CHL | Entrevista | <p>Cuando elaboramos nuestro plan de evacuación, el “teacher” nos enseñó a expresar mejor cuáles son las causas de un fenómeno y a dónde podemos ir cuando hay uno, también intercambiamos ideas con nuestros compañeros expresándose de forma correcta.</p> <p>Cuando hice mi exposición sobre el fenómeno del niño, lo pronuncié muy bien y pude traducir lo que escribí a mis compañeros para que ellos me puedan entender. Cuando el profesor presentaba links o videos, por ejemplo, ponía imágenes, nosotros teníamos que acordarnos qué eran y la forma en cómo lo pronunciaba también nosotros lo podíamos repetir.</p> |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual    | CHL | Entrevista | <p>Sí, por ejemplo, hacíamos nuestras oraciones y teníamos que enviarle al “teacher” por <i>WhatsApp</i>, y en algunas ocasiones en las que nos equivocábamos con algunas pronunciaciones, él nos corregía repitiendo dos o tres veces para poder pronunciarlas bien.</p> <p>Sí, porque hacíamos videollamadas con el “teacher” y también él nos ayudó a formular nuestras oraciones en inglés y a pronunciarlas. Este año he aprendido más como las pronunciaciones del “can” o “I have”, a formular oraciones para poder exponer.</p>   |
| 6 | Competencia comunicativa                   | Retroalimentación      | CHL | Entrevista | En algunas me equivoco y cuando el “teacher” lo vuelve a pronunciar   |

|  |                   |  |  |  |  |
|--|-------------------|--|--|--|--|
|  | del idioma inglés |  |  |  | dos o tres veces, lo entiendo mejor y también lo puedo pronunciar.   |
|  |                   |  |  |  | Cuando envío mis audios a el “teacher”, en algunas ocasiones me equivoco y él me explica dos o tres veces para así mejorar mi pronunciación. Cuando no entiendo algo, le puedo escribir a él y me puede dar la información de cómo puedo pronunciar o a veces ya tengo el mismo audio y lo puedo escuchar. |

**Tabla 50:** Codificación selectiva- Entrevista al estudiante N°6

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|---|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | FCI                        | Entrevista                             | Me ha ayudado a mejorar y a hablar en inglés.   |
|    |  |                              |                            |  | Me ha ayudado a mejorar cuando he expuesto mi trabajo final y todos mis compañeros y profesor me han podido entender. |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | FCI                        | Entrevista                             | Puedo interactuar con mis compañeros, mi profesor y también puedo decir en inglés buenos días y “bye”.                |
|    |  |                              |                            |  | Cuando no entiendo, puedo pedir ayuda a mi profesor o también puedo ayudar a mis compañeros.                          |
| 3  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | FCI                        | Entrevista                             | Puedo realizar oraciones y exponer en inglés un trabajo final.  |
|    |  |                              |                            |  | Han podido entender mis compañeros.   |
| 4  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial       | FCI                        | Entrevista                             | Hemos tenido pronunciaciones, repeticiones y también imágenes y videos que nos ayudan a entender mejor.               |

|   |  |                     |     |            |  |
|---|--|---------------------|-----|------------|--|
|   |  |                     |     |            | Todo lo que he aprendido en inglés, he podido decir en mi trabajo final. Además, nos ayuda a mejorar, entender y pronunciar en inglés.           |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual | FCI | Entrevista | Cuando teníamos clases virtuales, el profesor presentaba vídeos, imágenes y nos ayudaba a comprender mejor, también los audios.                  |
|   |  |                     |     |            | Hemos utilizado la plataforma <i>Meet</i> , los videos y los audios que nos ayudan a entender mejor y así practicar más en inglés.               |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación   | FCI | Entrevista | Nos permite preguntar al profesor en persona para lograr que hablemos en inglés.   |
|   |  |                     |     |            | Buena, porque el profesor nos enviaba audios cuando no pronunciábamos bien y ya sabíamos su pronunciación en inglés porque volvíamos a escuchar. |

**Tabla 51:** Codificación selectiva - Entrevista al estudiante N°7

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis  |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|---|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | HHO                        | Entrevista                             | Siento que he aprendido a hablar más en inglés, me expreso más y unas palabras que no podía pronunciar, ahora las pronuncio bien. Puedo decir, por ejemplo: "how do you say?", entre otras cosas más. |
|    |  |                              |                            |  | Cuando hay exposición, yo utilizo varias palabras en inglés como los saludos y despedidas.  |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | HHO                        | Entrevista                             | Sí, porque en el aula puedo hablar con mis compañeros y profesor en inglés como saludos y despedidas.   |
|    |  |                              |                            |  | Sí, porque a veces con mis compañeros puedo decir unas palabras en inglés que a veces no  |

|   |  |                        |     |            |   |
|---|--|------------------------|-----|------------|---|
|   |  |                        |     |            | me acuerdo, ellos me ayudan y yo también les ayudo.   |
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática | HHO | Entrevista | Puedo hacer oraciones en inglés y pronunciarlas ante mis compañeros.  |
|   |  |                        |     |            | A veces no pronuncio casi bien el inglés, pero unas palabras sí porque cuando salgo a una exposición, todos mis compañeros y el profesor, me entienden.   |
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial | HHO | Entrevista | Sí, porque intercambio palabras con mis compañeros, puedo hacer oraciones con la ayuda de la laptop y los vídeos de Internet.   |
|   |  |                        |     |            | En las imágenes puedo sacar más información y entender más que cuando se explica en una pizarra.  |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual    | HHO | Entrevista | Me ayuda el profesor, cuando envía audios y me corrige unas palabras que yo no entiendo, que no pronuncio bien. También, cuando no entiendo algo, cojo mi celular y escucho los audios que me han enviado para poder recordar unas palabras que no puedo pronunciar bien. También los videos me ayudan bastante a pronunciar. |
|   |  |                        |     |            | Sí, porque me ayuda a formular oraciones, puedo hablar más el inglés y también puedo compartir algunas palabras con mis compañeros.   |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación      | HHO | Entrevista | El profesor nos ayuda con algunas palabras que no entendemos y también a redactar oraciones y otras cosas más.  |
|   |  |                        |     |            | A veces, cuando me olvido algo, voy, cojo mi celular y escucho los audios que me envían y puedo pronunciar y hablar más en inglés.  |

**Tabla 52:** Codificación selectiva - Entrevista al estudiante N° 8

| N° | Categorías | Subcategorías | Códigos de los | Técnica de recopilación | Principales unidades de análisis |
|----|------------|---------------|----------------|-------------------------|----------------------------------|
|----|------------|---------------|----------------|-------------------------|----------------------------------|

|   |  |                              | informantes | de información |   |
|---|--|------------------------------|-------------|----------------|---|
| 1 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | RCE         | Entrevista     | He mejorado para hablar en inglés algunas palabras, he aprendido a hablar.  |
|   |  |                              |             |                | Ayudan a exponer nuestro producto final y así saber más inglés.   |
| 2 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | RCE         | Entrevista     | Puedo saludar, pedir ayuda, pedir permiso para ir al baño y puedo preguntar cosas que no sé en inglés.                                |
|   |  |                              |             |                | Si, porque hay compañeros que piden ayuda y les apoyo,  |
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática       | RCE         | Entrevista     | Si, porque he saludado, me he despedido y he presentado el producto.  |
|   |  |                              |             |                | Lo que he expuesto, mis compañeros y profesor, han podido escuchar.   |
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial       | RCE         | Entrevista     | Las clases en laptop, vídeos y audios.  |
|   |  |                              |             |                | Si, porque todo lo que he aprendido, lo he usado para exponer mi trabajo. Me ha ayudado a pronunciar y a entender mejor.              |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual          | RCE         | Entrevista     | Si, porque en los audios que nos dan, sabemos pronunciar algunas palabras que no sabemos y así exponer nuestros trabajos.             |
|   |  |                              |             |                | Buena, porque he practicado más la pronunciación de algunas palabras que no sabía pronunciar. Me han ayudado las clases <i>Meet</i> . |
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación            | RCE         | Entrevista     | Me ha ayudado a mejorar y a pronunciar las palabras.  |
|   |  |                              |             |                | Tengo el audio en el <i>WhatsApp</i> para practicar, pronunciar y mejorar cuanto hablo en inglés.                                     |

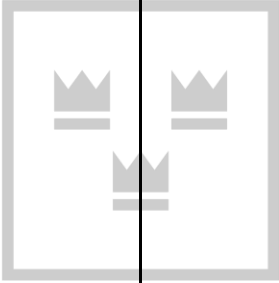
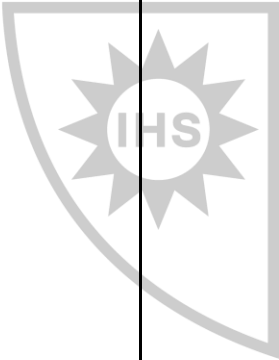




**Tabla 53:** Codificación selectiva- Entrevista al docente N°9

| N° | Categorías                                 | Subcategorías                | Códigos de los informantes | Técnica de recopilación de información | Principales unidades de análisis   |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|--|
| 1  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística      | BAS                        | Entrevista                             | <p>Usan varios elementos lingüísticos que les ayudan a comunicarse entre ellos, por ejemplo, se preguntan y solicitan ayuda: “What do we have to do?”, (¿Qué tenemos que hacer?), o “I don't understand, can you explain it to me?” (¿Me puedes explicar eso?). Asimismo, hacen reportes de diferentes temas, por ejemplo: desastres naturales, causas y efectos del fenómeno del niño. Hacen más extensas sus oraciones en presente simple porque las conectan con el vocabulario aprendido anteriormente.</p> <p>Se usa el “coral repetition” para que los estudiantes mejoren la entonación y las oraciones. He evidenciado que los estudiantes realizan la pronunciación de palabras correctamente cuando estas son desligadas de una oración, por ejemplo: “landslide” o “earthquake”. En cuanto a la entonación de oraciones o producciones orales existe un poco de temor en los estudiantes, pero esta ha ido progresando con el modelo que se ha trabajado.</p> |
| 2  | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia sociolingüística | BAS                        | Entrevista                             | <p>Tienen interiorizado los contactos sociales básicos y habituales como las normas de cortesía o solicitudes de permiso para ingresar a clases, ir al baño, cuando quieren participar o requieren apoyo porque son capaces de expresarlas entre ellos mismos y son inteligibles. Dicen, por ejemplo: “María! Can you help me, please?” Y María puede responder: “Yes, I can do it!”, para explicar a sus compañeros.</p> <p>Al inicio de la clase, ellos establecen contacto social al</p>  |

|   |  |                        |     |            |   |
|---|--|------------------------|-----|------------|---|
|   |  |                        |     |            | <p>ingresar al aula o al saludarse entre ellos mismos. Por ejemplo: “What day is today?”, ¿qué día es hoy? Ya en el desarrollo, son capaces de preguntar y responderse entre ellos mismos o a veces, para ir al baño, dicen: “May I go to the bathroom, please?”, cuando retornan: “Teacher, may I come in?”, entre otros como: “I can!”, “Move around, please!” Al finalizar la clase, se despiden con: “Teacher, see you tomorrow!”, “See you next week!”, “See you next class!”, “See you soon!”, “Goodbye!”, “God bless you!”.</p>  |
| 3 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia pragmática | BAS | Entrevista | <p>Han hecho un croquis de la localidad en el cual ellos pueden sugerir cuáles son las zonas seguras, cuáles no son las zonas seguras y ya han podido usar diferente vocabulario. Además, han sido capaces de adaptar las frases sencillas que ellos poseen, bien ensayadas y memorizadas para ampliar el vocabulario, adaptar sus expresiones y abordar diferentes temáticas, en específico, el fenómeno del niño. También, las técnicas sencillas que ellos utilizan para iniciar, mantener y terminar una conversación, han sido muy loables y muy factibles para ellos porque, al finalizar esta experiencia de aprendizaje, mis estudiantes han tenido que exponer todo lo que hemos aprendido. Hay ocasiones en las cuales hay pequeños errores gramaticalmente, pero se puede observar que los estudiantes utilizan estas técnicas sencillas y el vocabulario que ellos poseen para encajar y enlazar oraciones y así emitir un comentario.</p> <p>Realizan correctamente sus descripciones y narraciones mediante el uso de la aplicación y las clases virtuales, pues ello es característico del <i>Mobile Blended Learning</i>. Esto se evidencia en que casi el 90% de los estudiantes han</p> |

|   |  |                        |     |            |   |
|---|--|------------------------|-----|------------|---|
|   |  |                        |     |            | tenido buenas exposiciones y estas eran inteligibles. Es así que, han realizado de manera sencilla las narraciones y descripciones de sus exposiciones.   |
| 4 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción presencial | BAS | Entrevista | <p>La mayoría de las actividades presenciales han sido exposiciones. Se ha utilizado el “coral repetition” para que los estudiantes interioricen las pronunciaciones de las palabras y debido a ello las participaciones han sido constantes. La interacción presencial es más cercana, de lazos. Del mismo modo, ante un error, ante alguna dificultad, estoy ahí y los estudiantes solicitan el apoyo y se puede hacer las correcciones o retroalimentaciones al instante. Las clases presenciales, necesariamente son pertinentes para que los estudiantes puedan reforzar el conocimiento que van adquiriendo.</p> <p>Considero que, sin este tipo de recursos audiovisuales, no podría desarrollarse una buena clase. Primero, estamos bombardeados de imágenes y estas son un refuerzo enorme porque ayudan a los estudiantes a tener el primer vistazo de lo que van a aprender. Me ayuda mucho para que los estudiantes estén más activos y dinámicos en el aprendizaje. Segundo, con los audios pueden escuchar y practicar la estabilidad respecto al <i>listening</i> y el <i>speaking</i> porque sucede que, mientras van escuchando, los estudiantes lo van interiorizando y también van practicando la pronunciación. Tercero, los videos también les ayuda a entender cuál es la realidad contextual en la cual se usa el vocabulario que ellos van aprendiendo.</p> |
| 5 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Interacción virtual    | BAS | Entrevista | Cuando los estudiantes envían audios de sus producciones orales, les ayuda a salirse de la pena de sentir que está mal pronunciado  |

|  |  |  |   |   |  |
|--|--|--|---|---|--|
|  |  |  |   |   | <p>porque hay una práctica detrás y eso les ayuda mucho en sus participaciones y exposiciones, pues ya recuerdan todo lo que ya han practicado o recurren a las retroalimentaciones para recordar y practicar cuantas veces sea necesario y así mejorar sus producciones orales y conversaciones entre ellos mismos. En suma, considero que el uso de los audios, los videos, los mensajes de texto, desde la aplicación <i>WhatsApp</i> y las clases virtuales con acompañamiento de la tecnología, también sirven mucho porque las clases se hacen más diversas.</p> <p>La introducción de la tecnología en las aulas de clase, como la plataforma <i>Meet</i>, ayuda a brindar acompañamiento porque el estudiante está libre de poder usar la aplicación, pueden interactuar con el docente, hacer las producciones orales, les ayuda a desenvolverse en contextos virtuales y a ampliar su vocabulario, cambian de “Teacher, may I go to the bathroom?” dentro de una clase presencial, a las siguientes expresiones en una virtual: “Teacher, I can’t hear you!”, “Teacher I can’t see the ppt!”, “show the next ppt!”, “wait please, I am writing!” Les ayuda mucho a salir de esa zona presencial a la que están acostumbrados y a socializar más.</p> |
|--|--|--|---|---|--|

|   |  |                   |     |            |  |
|---|--|-------------------|-----|------------|--|
| 6 | Competencia comunicativa del idioma inglés | Retroalimentación | BAS | Entrevista | <p>Las devoluciones que se les hace a los estudiantes, cumplen una función formativa. Son sistemáticas y programadas y se dan constantemente en todas las actividades de aprendizaje. Priorizo que finalicen sus producciones para brindarles retroalimentaciones. Si es que hay algún error de gramática, me gusta hacer preguntas que ayuden a los estudiantes a darse cuenta cuáles han sido sus errores, hay ocasiones en las cuales me dicen: “I are listening to music”, están usando “I are”. Entonces, les digo: “Are you sure?”, “I are?”, “What is the verb be?”, “What is the subject?” Les ayuda a darse cuenta y dicen: ¡Ah! “No teacher! I am”. O sino sus mismos compañeros les ayudan a darse cuenta de eso. Siempre se les felicita por todos los logros que han tenido y ahí poco a poco vamos analizando cuáles son las dificultades que han tenido. Por ejemplo, hemos aprendido las preposiciones de lugar, si es que hay algún error, les pregunto: “How do you say?”, “Guys, how do you say detras de?” Responden: “It is behind, teacher”. Me ayuda a que los estudiantes sean conscientes de sus progresos.</p> <p>Los estudiantes podían recurrir a las devoluciones o retroalimentaciones en cualquier momento. Eso les ayudó a repasar más y a producir mejor, a realizar sus oraciones correctamente. Ellos decían: “Teacher”, usé el audio que usted me ha devuelto para repasar. Ellos mismos eran conscientes de que tenían esa tecnología a su favor, a su alcance, para mejorar y para seguir practicando. Entonces, ya no decían: “Teacher, how do you say this one?”, “How do you say that one?”, son pocas las veces que ya se empezó a usar esa pregunta, porque ellos ya tenían las devoluciones de cómo se</p> |
|---|--|-------------------|-----|------------|--|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  | pronunciaba o cómo se decían algunas cuestiones que ellos iban a usar para su trabajo final. |
|--|--|--|--|--|--|

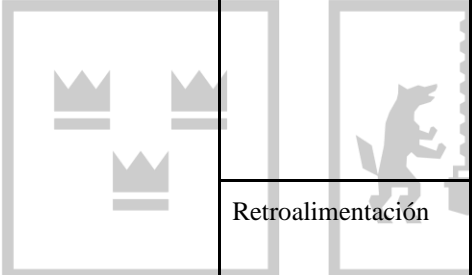
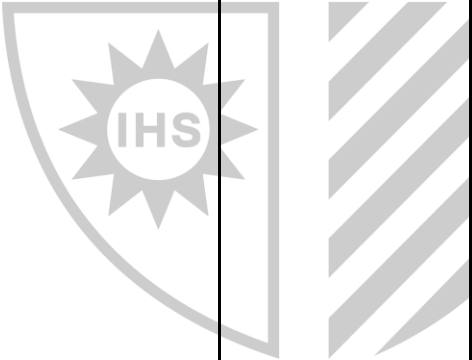
Es necesario precisar que los datos recolectados y codificados a partir de las técnicas de la observación participante, la fotografía y la entrevista, son la piedra angular para llevar a cabo el soporte de categorías en esta investigación. Este proceso, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), se centra en organizar y estructurar los resultados o descubrimientos relacionados al estudio de un fenómeno o experiencia humana. Por lo que, la elección de este fue el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo *Mobile Blended Learning* en una institución pública de Piura.

Asimismo, es fundamental que el expertise del investigador esté enfocado con la fundamentación de Maxwell (2018), quién sostiene que, ha de ser objetivo de las investigaciones cualitativas, el proceso de reordenar los datos en las categorías para que puedan compararse los elementos que están agrupados en estas, de tal modo que estos sirvan para generar conceptos teóricos; o en otras formas de análisis, en temas más generales tal como se presenta en la siguiente Tabla 45.

**Tabla 54:** Codificación de categorías

| Tema  | Categorías                                    | Patrones                | Descripciones   |
|---|---|-------------------------|---|
| El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región Piura, 2023 | La competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística | El desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes se da mediante un repertorio de expresiones breves y habituales, por ejemplo, en las solicitudes de información: “Can you repeat, please”, ¿“How do you say...in English?”, “May I go to the bathroom, please”, “Next one!”. Asimismo, se manifiesta en el vocabulario que poseen los estudiantes para desenvolverse en temas concretos como en el caso de los lugares de un pueblo, las preposiciones de lugar, las prendas de vestir, los desastres naturales, las consecuencias del fenómeno del niño y sus recomendaciones. Ellos además han realizado sus producciones en |

|  |                                       |                              |   |
|--|---------------------------------------|------------------------------|---|
|  |                                       |                              | <p>base a la estructura del presente simple con los modales “could” y “should” y los verbos “has/have got”. Respecto a la pronunciación, los estudiantes expresaron frases aprendidas que son generalmente claras y comprensibles.</p>  |
|  |                                       | Competencia sociolingüística | <p>La competencia sociolingüística se desarrolló por los estudiantes en las interacciones con el docente y entre ellos mismos mediante el uso de fórmulas sencillas de de cortesía referentes a saludos tales como: “Hello teacher, good morning” y despedidas, entre las cuales destacan: “Good bye!” y “See you!”. Del mismo modo, fueron capaces de utilizar fórmulas de tratamiento, tales como: “Please”, “Thanks, teacher”, “Thank you”. Finalmente, y utilizando fórmulas básicas, intercambiaron información sobre temas desarrollados para realizar reflexiones acerca del fenómeno del niño y recomendaciones ante este evento natural.</p> |
|  |                                       | Competencia pragmática       | <p>La competencia pragmática está constituida por el desarrollo de descripciones y narraciones de extensión corta, las cuales se evidencian cuando los estudiantes expusieron y realizaron sus participaciones con coherencia y cohesión, debido a que utilizaron conectores frecuentes tales como: “but” y “and”. Además, estuvieron apoyadas mediante una secuencia lineal que favoreció el inicio y el término de sus conversaciones sencillas.</p>  |
|  | Modelo <i>Mobile Blended Learning</i> | Interacción virtual          | <p>La interacción virtual es el intercambio de información e ideas que mantuvieron los estudiantes con el docente mediante el uso de herramientas tecnológicas. Una de estas fue el programa <i>Power Point</i> del que se agenciaba el docente para presentar el contenido de las clases de una forma visual y atrayente para los estudiantes; la otra fue la plataforma <i>Google Meet</i> para realizar las videoconferencias sobre diversas</p>   |

|  |  |                               |   |
|--|--|-------------------------------|---|
|  |  |                               | <p>temáticas, tales como las preposiciones de lugar, los lugares de un pueblo y las prendas de vestir. Del mismo modo, la aplicación de comunicación virtual a través de mensajes fue <i>WhatsApp</i>, el cual se usó continuamente para los reportes de los estudiantes y las retroalimentaciones del docente.</p>   |
|  |    | <p>Interacción presencial</p> | <p>La interacción presencial es la etapa de interacción cara a cara entre el profesor y los estudiantes. La orientación de este intercambio y sustento de opiniones está asumida por el docente con la finalidad de enriquecer el conocimiento que poseen los estudiantes. La interacción presencial estuvo mediada con el uso de recursos tecnológicos tales como imágenes, links y vídeos.</p>  |
|  |  | <p>Retroalimentación</p>      | <p>La retroalimentación es la fase de orientación oportuna y guía del estudiante en el transcurso del proceso formativo (Espinoza, 2021). Por lo que, las devoluciones a los reportes y producciones de los estudiantes fueron efectuadas al instante. En cuanto a las interacciones presenciales, estas se dieron en todo momento mediante la realización de preguntas y sugerencias cuando los estudiantes exponían y con la dinámica del <i>coral repetition</i> para que mejoren su pronunciación. Respecto, a las interacciones virtuales, las retroalimentaciones se realizaron por la plataforma <i>Google Meet</i> y el aplicativo <i>WhatsApp</i>. En el primero, las recomendaciones fueron grupales y en el segundo, fueron personalizadas. Del mismo modo, esta situación ayuda a entender en los estudiantes cuáles son las dificultades que aún no se han superado y cómo poder superarlas para, finalmente, trazar metas superiores (Valdivia, 2014). Es por ello que, ellos escucharon los audios del docente de modo concurrido para practicar la pronunciación de ciertos términos.</p> |



#### 4.5. Triangulación

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) la triangulación consiste en el empleo de diferentes fuentes de recolección de datos para el análisis y comprensión de un fenómeno. Asimismo, este proceso ayuda a dar credibilidad a una investigación porque mejora la revisión y discusión de los resultados obtenidos de las fuentes de recolección (Hernández y Mendoza, 2018). En la misma línea, Benavidez y Gómez (2005) aseguran que la triangulación no solo sirve para validar la información. Ahora bien, este procedimiento es de utilidad ya que permite ampliar y profundizar la comprensión del fenómeno en cuestión. Al utilizar varios métodos en el estudio de un fenómeno se puede visualizar el problema desde varios ángulos (Benavidez y Gómez, 2005).

Asimismo, los autores Aguilar y Barroso (2015) armonizan respecto al entendimiento de la triangulación de datos con Hernández y Mendoza (2018), Benavidez y Gómez (2005), así por su parte adicionan que la triangulación de datos puede seguir tres rumbos: temporal, que trabaja con datos reunidos en distintas fechas para corroborar la constancia de los resultados; espacial: se comprueban las coincidencias realizando la recopilación de datos en distintos lugares; personal: trabaja con la recopilación de datos de diferente muestra de sujetos (Aguilar y Barroso, 2018). Por tal motivo, y siguiendo a los autores referidos, se procedió a realizar la matriz de triangulación de datos tomando en cuenta tres técnicas distintas de recolección de datos (véase *Tabla 56*). Siguiendo a Benavidez y Gómez (2005), la triangulación tiene base en la verificación y comparación de la información recopilada en diferentes momentos por medio de diferentes métodos. Así pues, se realizó la síntesis conclusiva e integrada de los siguientes instrumentos de recolección de datos: diario de campo, ficha de análisis de material fotográfico y guía de entrevista semiestructuradas.

**Tabla 55:** Triangulación en base a la síntesis de tres técnicas cualitativas


| Categorías                                 | Subcategorías           | Síntesis conclusiva de la observación   | Síntesis conclusiva de la fotografía  | Síntesis conclusiva de la entrevista  | Síntesis integrativas  |
|--|-------------------------|---|---|---|--|
| Competencia comunicativa del idioma inglés | Competencia lingüística | <p>Pocos estudiantes pronunciaban con el acento castellano, mientras que varios lo hicieron con el acento inglés apoyados de actividades “coral repetition” y las exposiciones de sus croquis. Respecto al vocabulario, usaron las preposiciones de lugar, los lugares de la comunidad, los desastres naturales, colores y ropa. Además, emplearon gramática referente a: “there is”, “there are”, “have got”, “has got” y artículos indefinidos “a/an”. Por último, usaron los modales “could” y “should” para realizar reportes sobre el fenómeno del niño.</p> | <p>Dos estudiantes fueron capaces de usar el vocabulario sobre las preposiciones de lugar y aplicar la gramática de los verbos modales “could” y “should” para exponer sobre las causas y recomendaciones del fenómeno del niño. Asimismo, una estudiante envió audios sobre las prendas de vestir usando el verbo “have” en presente simple y estos fueron claros y entendibles para el docente.</p> | <p>Según 7 de los 8 informantes, cuyas ocupaciones son de estudiantes, mencionaron que han mejorado sus interacciones en inglés, debido a que tienen un repertorio básico de palabras y frases aprendidas que les sirvieron para realizar exposiciones, además la pronunciación de estas fue entendida por sus compañeros y docente. El informante CRE, mencionó que también mejoró su pronunciación, pero reconoció que aún le falta aprender a pronunciar más palabras en inglés.</p> <p>El informante BAS, cuya ocupación es docente, mencionó que los estudiantes utilizaron varios elementos lingüísticos para comunicarse, preguntar y solicitar ayuda. Asimismo, manifestó que ellos conectaron el vocabulario realizando sus oraciones en presente simple sobre temas relacionados al fenómeno del niño. En adición, refirió que usó la dinámica del “coral repetition” para que ellos mejoren sus pronunciaciones, dado que, en sus producciones</p> | <p>La competencia comunicativa involucra a tres subcompetencias. La primera de estas es la competencia lingüística, la cual se evidenció en las exposiciones y dinámicas del “coral repetition” donde los estudiantes demostraron el uso del repertorio básico de expresiones sencillas en base a la gramática del presente simple sobre: la existencia y ubicación de los lugares de la comunidad, el reporte sobre prendas de vestir, los desastres naturales, sus causas y recomendaciones. Todos ellos evidenciados en las participaciones y exposiciones de la mayoría de los estudiantes, las que también resultaron ser claras y comprensibles para los oyentes como lo manifiesta el entrevistado BAS en su condición de docente. Ahora bien, respecto a los entrevistados estudiantes, siete de ocho revelaron que se sentían capaces y seguros para comunicarse en inglés y ser entendidos por sus locutores, mientras que uno de ellos mencionó que deseaba seguir practicando para mejorar su pronunciación y adquirir más</p> |

|                              |   |   |   |  |
|------------------------------|---|---|---|--|
|                              |   |   | orales existía un poco de temor, pero estas progresaron con el modelo trabajado.  | vocabulario. La segunda subcategoría es la competencia sociolingüística y se evidencia cuando todos los estudiantes fueron capaces de utilizar expresiones habituales de saludo, fórmulas de cortesía, presentaciones, solicitudes, sugerencias, felicitaciones y despedidas en inglés a lo largo de las experiencias de aprendizaje. El informante BAS en calidad de docente refuerza lo mencionado, pues aseguró que los estudiantes podían expresarse socialmente de manera inteligible. Como tercera subcategoría, se tiene a la competencia pragmática, esta se comprueba en el desarrollo de descripciones y narraciones con coherencia y cohesión que los estudiantes realizaron en sus exposiciones sobre el fenómeno del niño. Por añadidura, el informante BAS aseguró que los estudiantes pudieron adaptar frases sencillas para ampliar vocabulario, enlazar oraciones, emitir comentarios y abordar diferentes temáticas. |
| Competencia sociolingüística | Todos los estudiantes utilizaron expresiones habituales de saludo, fórmulas de cortesía, presentaciones, solicitudes, sugerencias, felicitaciones y despedidas a lo largo de la experiencia de aprendizaje. | Todos los estudiantes realizaron participaciones activas durante las actividades de aprendizaje, en estas participaciones se pudo apreciar: saludos, intercambio de información, solicitudes, exposiciones de opiniones, simulaciones de conversaciones cotidianas y despedidas en inglés | Los 8 informantes, de ocupación estudiantes, indicaron que eran capaces de realizar interacciones sociales utilizando: saludos, presentaciones, solicitudes, permisos, solicitar información, explicar a sus compañeros en caso soliciten ayuda y realizar despedidas.<br><br>El informante BAS, de ocupación docente, indicó que los estudiantes tenían interiorizados los contactos sociales básicos y habituales como las normas de cortesía o solicitudes de permiso. Estos eran usados por los estudiantes al ingresar a clase, saludarse entre ellos mismos, cuando participaban o requerían apoyo, para ir al baño y cuando retornaban, para despedirse. En suma, el docente expresó que los estudiantes eran capaces de expresarse socialmente de manera inteligible. |  |

|  |                               |   |   |  |  |
|--|-------------------------------|---|---|--|--|
|  | <p>Competencia pragmática</p> | <p>La mayoría de los estudiantes adoptaron frases sencillas a situaciones habituales y en sus exposiciones utilizaron una secuencia de elementos que les permitieron narrar aspectos sobre el fenómeno del niño y describir sus prendas de vestir con coherencia y cohesión. Por ejemplo, usaron el conector “and”. Además, lograron iniciar, mantener y terminar sus participaciones captando la atención de sus compañeros y docente.</p> | <p>Los estudiantes adecuaron frases y oraciones sencillas que fueron ensayadas y memorizadas para opinar, describir y exponer sobre direcciones de ubicaciones específicas de su comunidad y el fenómeno del niño. Por lo que, para desarrollar estas producciones, los estudiantes utilizaron una secuencia de elementos en presente simple y los conectores “and” y “also”.</p> | <p>Seis de ocho informantes, quienes figuran con ocupaciones de estudiantes, señalaron que pudieron crear correctamente oraciones y realizar reporte de estas en las exposiciones que ejecutaron para sus compañeros y docente. Dichas producciones estuvieron acompañadas del conector “and” y fueron comprendidas por el público al que fue dirigido. Del mismo modo, los informantes pudieron realizar preguntas y recibieron respuestas de los oyentes, lo que evidencia que fueron capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones breves. Por su parte, los informantes CRE y HHO manifestaron que aún les faltaba práctica en las pronunciaciones del vocabulario adquirido con la finalidad que sus reportes sean comprendidos completamente.</p> |  |
|--|-------------------------------|---|---|--|--|

|  |                        |  |  |  |  |
|--|------------------------|--|--|--|--|
|  |                        |  |  | <p>El informante BAS, quien tiene ocupación docente, mencionó que gran parte de los estudiantes han podido adaptar frases sencillas para ampliar vocabulario, enlazar oraciones, emitir comentarios y abordar diferentes temáticas. Además, dió a conocer que más de la mitad de los estudiantes han usado técnicas sencillas para iniciar, mantener y terminar una conversación, siendo estas muy loables y factibles. En adición, la mayoría de ellos han realizado de manera sencilla las narraciones y descripciones de sus exposiciones.</p>                                    |  |
|  | Interacción presencial | <p>Todos los estudiantes y el docente intercambiaron ideas de manera presencial o cara a cara. Estas fueron, mayormente, relacionadas a las producciones orales de los estudiantes ya que ellos debían exponer frente a sus compañeros e intervenir frente a cada pregunta que el docente planteó. En estas interacciones, las relaciones también correspondían a los saludos,</p> | <p>Los estudiantes tuvieron las actividades de aprendizaje de manera presencial en la que escucharon los comentarios, sugerencias por parte del docente y realizaron movimientos corporales y contacto visual para comunicarse. Del mismo modo, utilizaron laptops para trabajar de manera sincrónica.</p> | <p>El englobado de los informantes expresaron que, gracias a las interacciones presenciales, en las que se utilizaron: proyecciones de imágenes, vídeos, audios y diapositivas, les ayudaron a mejorar y entender mejor el vocabulario adquirido. Del mismo modo, la dinámica de repetición grupal fue útil y recurrente en el acompañamiento que recibieron por parte del docente. Los informantes, también, indican que el trabajo de manera presencial les permitió intercambiar ideas entre ellos y el docente, y les permitió expresarse y participar con mayor frecuencia.</p> | <p>El modelo <i>Mobile Blended Learning</i> está integrado por tres componentes. El primero está enfocado en la interacción presencial. Los estudiantes y docentes intercambiaron ideas, expusieron, dieron a conocer sus puntos de vista, saludaron, pidieron permisos, se despidieron y participaron con más frecuencia cara a cara. Con la finalidad de afianzar el idioma y mejorar las producciones orales, los estudiantes interactuaron con proyectores y laptop en las que se divisaron proyecciones de diapositivas, imágenes, vídeos y audios. En la misma línea, el informante BAS aseguró que este tipo de</p> |

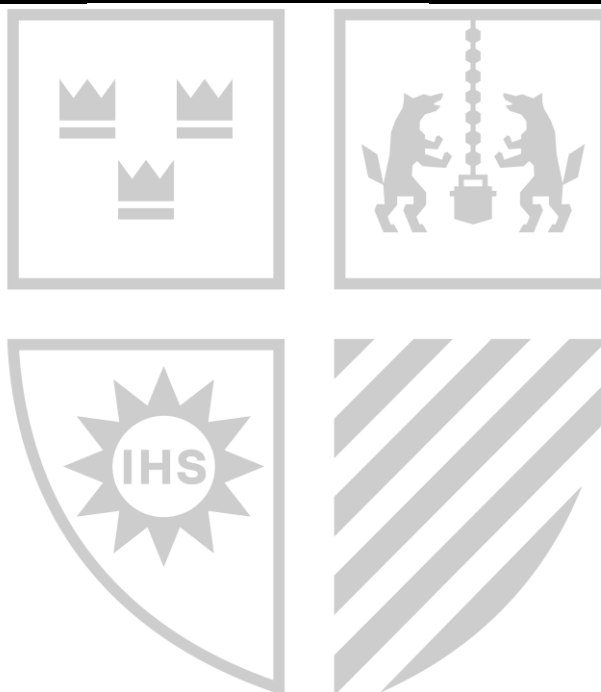
|                                |                     |  |   |   |  |
|--------------------------------|---------------------|--|---|---|--|
|                                |                     | presentaciones, permisos y despedidas en inglés.   |   | El informante BAS alegó que la mayoría de las actividades presenciales fueron exposiciones. Además, afirmó que las interacciones presenciales eran pertinentes, ya que podía brindar apoyo y retroalimentaciones al instante. Además, el entrevistado consideró que con los recursos audiovisuales ha podido desarrollar buenas clases porque se ha apoyado mayormente de imágenes para que los estudiantes estén más activos y dinámicos al aprender el idioma, tal como en sus habilidades de <i>listening</i> y <i>speaking</i> . Otro recurso del que se ha agenciado es el video porque ha posibilitado en los estudiantes su entendimiento del vocabulario de manera contextualizada. | interacciones fueron pertinentes debido a que el acompañamiento y las retroalimentaciones fueron instantáneas y cercanas. Asimismo, los resultados arrojaron que, en el componente de la interacción virtual, el docente y los estudiantes utilizaron las laptops, los celulares y el proyector para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a través de la plataforma <i>Google Meet</i> y el aplicativo <i>WhatsApp</i> . En ambos, el intercambio de ideas e información se realizó mediante imágenes, fotos, audios y videos. En cuanto a la plataforma se usó con gran frecuencia la herramienta <i>Power Point</i> para compartir contenido y hacer las clases más diversas. Respecto al aplicativo, se usó con la intención de que los estudiantes refuercen la pronunciación de sus producciones orales de un modo más flexible y así puedan practicar la pronunciación las veces que requieran. Por último, en el tercer componente, los datos señalan que los estudiantes recibieron retroalimentaciones formativas personalizadas. Primero, el docente felicitaba a los estudiantes por el logro de las presentaciones. Segundo, en el caso de |
| <i>Mobile Blended Learning</i> | Interacción virtual | La interacción virtual entre todos los estudiantes y el docente se dio mediante dos grandes herramientas tecnológicas, estas fueron la plataforma <i>Meet</i> y el aplicativo <i>WhatsApp</i> . En cuanto a la primera, utilizaron diapositivas de <i>Power Point</i> que contenían imágenes y | Los estudiantes participaron en las actividades de aprendizaje virtuales mediadas por la plataforma <i>Google Meet</i> y la aplicación <i>WhatsApp</i> . En cuanto a la primera, se utilizó un proyector y el programa de <i>Powerpoint</i> para compartir contenido. En la segunda, el estudiante transfirió información específica a través de sus reportes de audio. | Los informantes afirman que utilizaron la plataforma <i>Meet</i> y la aplicación <i>Whatsapp</i> para interactuar con el docente de manera remota y las herramientas que sirvieron de soporte fueron: laptops, celulares y proyector. De igual modo, estos trabajaron con audios, videos, imágenes y fotos que ayudaron a entender mejor los temas tratados durante la experiencia de aprendizaje y a mejorar en las pronunciaciones del vocabulario que utilizaron en  |  |

|                   |  |   |   |  |   |
|-------------------|--|---|---|--|---|
|                   |  | <p>vídeos para practicar la pronunciación y producción oral de los temas, tales como: los desastres naturales, los colores, las prendas, los lugares de la comunidad, preposiciones de lugar, los verbos “have/ has got”. Respecto a la segunda, los estudiantes utilizaron con la finalidad de enviar sus reportes, por lo que esta herramienta virtual de mensajería instantánea se realizó mediante el envío de textos, imágenes y audios. Cabe agregar que, en la interacción de ambas aplicaciones, los estudiantes realizaron saludos, solicitudes, permisos y despedidas en inglés</p> |  | <p>las exposiciones y contacto social con sus compañeros y docente. El informante HHO hace hincapié que puede recurrir a los audios que posee en su celular, como soporte, para seguir practicando la pronunciación de palabras que le resultan difíciles.</p> <p>El informante BAS opinó que el uso de los audios, los videos, los mensajes de texto, desde la aplicación <i>WhatsApp</i> y las clases virtuales con la plataforma <i>Meet</i>, fomentan clases más diversas, ayudan al docente a brindar acompañamiento y es flexible para los estudiantes porque pueden recurrir cuantas veces sea necesario a los audios para practicar la pronunciación, interactuar con el docente, hacer las producciones orales, desenvolverse en contextos virtuales y ampliar vocabulario cambiando expresiones de una clase presencial a una virtual.</p> | <p>la existencia de errores en pronunciación, el docente mencionó los puntos en los que podían mejorar tanto en pronunciación como en gramática. Tercero, el docente planteó preguntas con la intención que los estudiantes logren evidenciar lo aprendido. Como evidencia, los informantes aseguraron que las devoluciones por parte del docente les sirvieron para mejorar tanto en la pronunciación como en la producción de reportes en inglés. Finalmente, las retroalimentaciones fueron realizadas de manera virtual y presencial. En la primera se utilizaron las TIC: celulares y laptops. En la segunda, también, se utilizaron laptops y en la mayoría de las sesiones las retroalimentaciones fueron cara a cara.</p> |
| Retroalimentación | Los estudiantes enviaron sus reportes en base al propósito de cada actividad de aprendizaje. Fue una retroalimentación | Los estudiantes recibieron retroalimentaciones en las que se contempla observaciones y sugerencias ante sus producciones orales. Estas fueron personalizadas,   |   | Los informantes comunican que las devoluciones que recibieron de sus producciones orales, escritas, informes y exposiciones les sirvieron para mejorar tanto en la pronunciación del   |   |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  | <p>formativa, dado que el docente resaltó en primer lugar los aspectos positivos y seguidamente les mencionó aquellos en los que podrían mejorar, ya sea en pronunciación o gramática. Es así que, en el caso de las interacciones por <i>WhatsApp</i>, los estudiantes volvían a enviar sus audios con las observaciones levantadas y, en las clases presenciales, el docente formuló preguntas para que los estudiantes logren evidenciar lo aprendido.</p> | <p>tanto en las interacciones presenciales, como también en las virtuales.</p> | <p>vocabulario adquirido y, también, en la producción de oraciones o reportes. La información que recibieron para evidenciar los logros y el refuerzo en la pronunciación del vocabulario adquirido lo recibieron de manera presencial y virtual. Los informantes indican que, en el caso de las retroalimentaciones virtuales, pueden volver a escuchar los audios que el docente les envió para seguir mejorando y practicando.</p> <p>El informante BAS, en su calidad de docente, expresó que la retroalimentación cumplió una función formativa debido a una serie de acciones. La primera fue que el docente había priorizado el término de las exposiciones de los estudiantes para brindar las sugerencias y, en el caso de un error, realizar la formulación de preguntas para que los estudiantes puedan identificar los aspectos que debían mejorar. Además, el informante afirmó que él siempre destacó y felicitó los logros de los estudiantes y luego analizó con ellos las dificultades que presentaron para que sean conscientes de</p> |  |
|--|--|---|--|--|--|



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>sus progresos. Otro aspecto importante que reveló es que los estudiantes podían recurrir a las devoluciones en cualquier momento y ello les ayudó a repasar y producir sus expresiones correctamente.</p> |  |
|--|--|--|--|--|--|



## CONCLUSIONES

Después de realizar una investigación y recopilación exhaustiva acerca del impacto del modelo *Mobile Blended Learning* en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de cuarto grado de secundaria en una institución educativa pública de la región Piura, se desprenden y reconocen las siguientes conclusiones que van acorde a los objetivos propuestos en el capítulo I:

- Explorar el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria a través del modelo *Mobile Blended Learning* en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.

Se exploró el desarrollo de la competencia comunicativa teniendo en cuenta tres categorías definidas en el marco teórico. Primero, se evidencia que los estudiantes progresaron en su desempeño de la competencia lingüística del idioma inglés porque adquirieron y ampliaron su repertorio básico de expresiones sencillas en base a la gramática del presente simple y estas resultaron ser claras e inteligibles para los oyentes. Estas fueron sobre: la existencia y ubicación de los lugares de la comunidad, el reporte sobre prendas de vestir, los desastres naturales, el fenómeno del niño, sus causas y recomendaciones.

Segundo, respecto a la competencia sociolingüística, se evidenció que los estudiantes progresaron en sus expresiones habituales de saludo, fórmulas de cortesía, presentaciones, solicitudes, sugerencias, felicitaciones y despedidas en inglés a lo largo de las actividades de aprendizaje reunidas en la experiencia de aprendizaje que se trabajó con el modelo *Mobile Blended Learning* con los estudiantes de cuarto grado en una institución educativa pública de la región Piura.

Tercero, en relación con la competencia pragmática, los estudiantes evidenciaron dominio de coherencia y cohesión, ya que perfeccionaron sus narraciones, exposiciones y descripciones en las que utilizaron frases sencillas para ampliar

vocabulario, enlazar oraciones, emitir comentarios y abordar diferentes temáticas del idioma inglés.

- Describir la incorporación del modelo *Mobile Blended Learning* en las experiencias de aprendizaje con los estudiantes de cuarto grado de secundaria en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.

Para la incorporación del modelo propuesto en las experiencias de aprendizaje, el docente realizó el proceso de inducción a los estudiantes por el periodo de dos semanas sobre el uso y creación de las herramientas *Google Meet* y *WhatsApp* para llevar a cabo las actividades de aprendizaje con el modelo *Mobile Blended Learning*. En la misma línea, se pudo verificar que se dio la convergencia de las interacciones presenciales y virtuales que son las características de este modelo. Seguidamente, se corroboró que, a través de tres instrumentos de recolección de información (diario de campo, ficha de análisis de material fotográfico y guía de entrevista semiestructurada), el modelo *Mobile Blended Learning* está integrado por tres componentes.

El primero de estos componentes se desarrolló en la interacción presencial o cara a cara entre los estudiantes y el docente en donde se afianzaron los saludos, permisos, despedidas, participaciones y exposiciones que con frecuencia eran retroalimentadas al instante por parte del docente. Los resultados arrojaron que, en este componente, se usó la laptop y proyector porque los estudiantes divisaron proyecciones de diapositivas, imágenes, vídeos y audios para llevar a cabo las clases de una manera más dinámica y cercana.

En cuanto al segundo componente, el de la interacción virtual, se organizaron las actividades con el uso de la aplicación *WhatsApp*, la plataforma *Google Meet* y la herramienta *Power Point*. La obtención de datos demuestra que gran parte de los estudiantes lograron participar de una manera activa y tomaron un rol protagonista de su aprendizaje, dado que tuvieron participaciones en el ámbito presencial como virtual, además recurrieron a las retroalimentaciones la veces que requerían con el objetivo de reforzar sus habilidades comunicativas y evidenciarlas en sus exposiciones.

Seguidamente, en atención al tercer componente que es la retroalimentación, los resultados revelan que los estudiantes recibieron retroalimentaciones formativas después de cada producción ya sea oral o escrita. En primera instancia, el docente felicitaba a los estudiantes por el logro de las presentaciones. En segunda instancia, en el caso de la existencia de errores en las producciones, el docente mencionaba los puntos en los que podían mejorar tanto en pronunciación como en gramática. En tercera instancia, el docente planteó preguntas con la intención que los estudiantes logren evidenciar lo aprendido. Es importante mencionar que las retroalimentaciones fueron realizadas de manera virtual y presencial. En la primera se utilizaron las TIC: celulares y laptops. En la segunda, también, se utilizaron laptops y en la mayoría de las sesiones las retroalimentaciones fueron cara a cara.

Lo concluido en líneas anteriores concuerda con integración de las actividades sincrónicas y asincrónicas que son características del modelo *Mobile Blended Learning*. Finalmente, se demostró que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa del idioma inglés, los estudiantes enviaban sus reportes de manera flexible. Entonces, la flexibilidad podría ser tomada como un patrón potencial a trabajar en futuras investigaciones y proyectos dentro del modelo planteado y desarrollado, ya que motiva a los estudiantes y da soporte didáctico.

- Analizar el progreso de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria a través del uso del modelo *Mobile Blended Learning* en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023

Para analizar el progreso del modelo *Mobile Blended Learning* es pertinente mencionar que el docente realizó una revisión del registro de notas del primer bimestre en el área de inglés de los estudiantes de cuarto grado de secundaria, respecto a la escala de logros en la competencia comunicativa el 36% se encontró en inicio, 64% en proceso y 0% en logro esperado.

Después haber realizado una inducción con los estudiantes sobre el proceso del modelo propuesto se procedió a efectuar el modelo en una experiencia de aprendizaje y los resultados recabados demostraron que el modelo propuesto impacto de manera

positiva en el desarrollo de la competencia, ya que escala de progreso de los estudiantes fue: el 29% en proceso y el 71 % en logro esperado. Para dar respaldo a este progreso se utilizaron los siguientes tres instrumentos de recolección de datos: diario de campo, ficha de análisis de material fotográfico y guía de entrevista semiestructurada. Mediante el diario de campo y la ficha de análisis fotográfico se pudo observar que los estudiantes y docente utilizaron el Modelo *Mobile Blended Learning* en la experiencia de aprendizaje titulada “Nos preparamos para promover una cultura de prevención y así reducir daño del fenómeno climático del niño en nuestra comunidad”.

En tal sentido, las interacciones fueron presenciales y virtuales, ambas con la presencia de las TIC (laptops, proyector y celulares). Cabe destacar que, en tal experiencia se denotó el uso de la plataforma *Google Meet* y la aplicación *WhatsApp*; además se empleó la herramienta *Power Point* como soporte de tales interacciones. En este aspecto, los resultados demostraron que todas estas sirvieron para que las actividades de aprendizaje sean más activas, saliendo del esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

De igual manera, se enviaron reportes de audios y fotos mediante el aplicativo en el que los estudiantes reforzaron la pronunciación y ampliaron su vocabulario. Respecto a la guía de entrevista semiestructurada, se evidenció comentarios positivos de los estudiantes y el docente sobre sus experiencias usando el modelo *Blended Learning* en las clases, debido a que estos certificaron que el modelo les favoreció en sus participaciones, sus exposiciones, su comprensión de los temas tratados y en el contacto social con el docente de inglés y sus compañeros. Del mismo modo, el testimonio del docente reforzó al de los estudiantes pues agregó que gracias a dicho modelo las clases se tornaron más diversas y flexibles, además le permitió brindar retroalimentaciones que estén al alcance de los estudiantes tanto de manera sincrónica como asincrónica.

- En conclusión, el aporte del modelo *Mobile Blended Learning* resultó ser beneficioso para el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa pública de la región Piura,

en vista de que los estudiantes mejoraron en su nivel de desempeño académico, en sus interacciones sociales, tuvieron mayor seguridad para realizar exposiciones sobre temas sociales y realizaron reportes con buena pronunciación y entonación en su dominio del idioma inglés.

## RECOMENDACIONES

A partir de la aplicación del presente trabajo de investigación, se pretende realizar las siguientes recomendaciones que se espera sirvan de soporte futuras investigaciones sobre el modelo *Mobile Blended Learning* y la competencia comunicativa.

- La primera recomendación es que se incentive a los docentes a formar redes de cooperación e investigación sobre modelos innovadores entre las diversas instituciones educativas de la región Piura y demás alrededor del país, ya que nos encontramos en una era digital en la que la tecnología convive con toda la comunidad educativa. Desconocer y limitar su uso incurriría en una dicotomía con la realidad actual.
- La segunda recomendación va a nivel institucional. Es pertinente que cada institución educativa cuente con un aula equipada con material tecnológico y con una banda ancha de Internet que facilite a los estudiantes el acceso a una información vasta y enriquecedora para su aprendizaje; que les permita además participar de manera activa e innovadora en las clases, con el acompañamiento constante del docente. En suma, dicha implementación llegue a impactar de manera eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La tercera recomendación es que los docentes de la especialidad de inglés puedan implementar dentro de sus programaciones al modelo *Mobile Blended Learning* teniendo en cuenta el Currículo Nacional de Educación Básica y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés. La principal fortaleza de este modelo es que propicia la interacción con las TIC convirtiéndolo el ambiente de las clases en un entorno más amigable, innovador y dinámico que trasciende de las aulas a espacios más cotidianos y ligados al contexto en el que viven los estudiantes.

- La cuarta recomendación está enfocada hacia las capacitaciones que los especialistas de las diferentes UGELES efectúan dentro de sus funciones, estas podrían incluir modelos innovadores como el *Mobile Blended Learning* para que los docentes tengan el suficiente conocimiento y dominio de su ejecución en las aulas a fin de garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés. La implementación de este modelo garantiza el rendimiento de los estudiantes, promueve la participación activa y el trabajo en equipo, mejora la motivación e impulsa la adquisición de competencias digitales.
- Como última recomendación, se considera pertinente que a nivel de Estado y Ministerio de Educación se vuelva a tomar importancia la implementación del modelo *Blended Learning* con la finalidad de afianzar los procesos de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés en las instituciones de educación básica regular. Existen políticas del Minedu desde el 2014, que propusieron los lineamientos para la aplicación de este modelo, pero estos se fueron mitigando con el paso de los años y el impacto de estas propuestas, hasta la fecha, son invisibles y no dan lugar a réplica.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 1(47), pp. 73-88. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/123522>
- Alam, D. & Agarwal, D. (2020). Adopting a blended learning model in education: Opportunities and challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(2), pp.1-7. [https://www.researchgate.net/publication/346655661\\_Adopting\\_a\\_Blended\\_Learning\\_Model\\_in\\_Education\\_Opportunities\\_and\\_Challenges](https://www.researchgate.net/publication/346655661_Adopting_a_Blended_Learning_Model_in_Education_Opportunities_and_Challenges)
- Alemany, D. (2007). *Blended Learning: Modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. [ documento en Actas, pp. 1 -8]. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Escuela y TIC. IV Fórum Novadors Más allá del Software Libre, San Vicente del Raspeig, Alicante, España. <https://www.semanticscholar.org/paper/Blended-learning%3A-modelo-virtual-presencial-de-y-su-Mart%C3%ADnez/c1dbb9ceb5db7f8f987137f08a8bb6a84aa70d9d>
- Álvarez, A. & Río, P. (1999). Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona del Desarrollo Próximo. *Psicología de la educación*, 2(1), pp. 93- 119. <https://mcesuvaq.files.wordpress.com/2013/08/9-educacic3b3n-y-desarrollo.pdf>
- Alvarez, P. (2019). *La influencia de la metodología Blended en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de la I.E.S. Siervos de Dios Crucero*. [tesis de segunda especialidad]. Universidad Nacional del Altiplano, Puno. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3278916>
- Alzás, T. (2017). La imagen fotográfica en la investigación cualitativa. S. Redon & J. Angulo (Comps.), *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Angulo, F. (2017). La imagen fotográfica en la investigación cualitativa. S. Redon & J. Angulo (Comps.), *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>

- Arias, J., Meza, J., & Gómez, A. (2017). Elementos para el diseño de un sistema de actividades que permita el desarrollo del trabajo independiente en ambientes Blended Learning. *Acta ScientiÆ InformaticÆ*, 1(1), pp. 60-69. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1163>
- Augustosky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147-176). *Novedades Educativas*. [https://www.academia.edu/7855201/El\\_registro\\_fotogr%C3%A1fico\\_en\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa\\_En\\_Sverdlick\\_I\\_comp\\_La\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa\\_a\\_una\\_herramienta\\_de\\_conocimiento\\_y\\_de\\_acci%C3%B3n\\_Ed\\_Novedades\\_Educativas\\_Buenos\\_Aires\\_2007?source=swp\\_share](https://www.academia.edu/7855201/El_registro_fotogr%C3%A1fico_en_la_investigaci%C3%B3n_educativa_En_Sverdlick_I_comp_La_investigaci%C3%B3n_educativa_a_una_herramienta_de_conocimiento_y_de_acci%C3%B3n_Ed_Novedades_Educativas_Buenos_Aires_2007?source=swp_share)
- Avid Open Access. (2023, 21 de junio). *Get started with blended learning*. <https://avidopenaccess.org/resource/get-started-with-blended-learning/>
- Azcona, M., Manzini, F. & Dorati, J. (2013). *Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación*. En IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina, 2013). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45512>
- Ballestero, E. (2008). Instrumentos psicológicos y la teoría de la actividad instrumentada: fundamento teórico para el estudio del papel de los recursos tecnológicos en los procesos educativos. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 3(4), pp. 125-137. <http://funes.uniandes.edu.co/21223/>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. <https://investigacionsocialhumana.files.wordpress.com/2019/10/los-datos-visuales-en-investigacion-cualitativa-marcus-banks.pdf>
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning: conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), pp. 7-20. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/95941?>
- Bartolomé, A., García, R. & Aguaded, I. (2018). Blended Learning: Panorama y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 33-56. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Benavides, M. & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), pp. 118-124. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0034-74502005000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0034-74502005000100008&script=sci_arttext)
- Berenguer, L., Roca, M. & Torres, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Revista Dominio de las ciencias*, 2(2), pp. 25-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761589>

- Bermúdez, L. & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), pp. 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bliuc, A., Goodyear, P. & Ellis, R. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), pp. 231-244. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751607000516>
- Bonetto, M. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (11), pp. 71-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454287>
- Bonilla, M. & López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 1(57), pp.305-315. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0717-554x2016000300006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0717-554x2016000300006&script=sci_arttext)
- British Council. (2015). *English in Peru-An examination of policy, perceptions and influencing factors*. [https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/english\\_in\\_peru\\_may\\_2015\\_fg2\\_1.pdf](https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/english_in_peru_may_2015_fg2_1.pdf)
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), pp. 53-82. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Campo, M. & Labarca, C. (2009). *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente*. *Revista Opción*, 25 (60), pp. 41-54. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-15872009000300004](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872009000300004)
- Canale, M. & Swain, M. (1981). *A Theoretical Framework for Communicative Competence*. <https://eric.ed.gov/?id=ED223105>
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E. Alcón (Eds.), *Intercultural language use and language learning*, pp. 41-57. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-5639-0_3.pdf)
- Chenever, L. (2019). *Implementation of a blended-learning B2 First Preparation Course in a Private Language Institution in Lima* [tesis de maestría]. Universidad de Piura, Lima. <https://hdl.handle.net/11042/4542>
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32), pp. 121-130. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603218.pdf>

- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax*. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ljFkBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&q=Chomsky,+N.+1965.+Aspects+of+the+Theory+of+Syntax&ots=-EuEYZHCjU&sig=4W8ks\\_pQANhH\\_qZPfcfuKbsGlpw](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ljFkBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&q=Chomsky,+N.+1965.+Aspects+of+the+Theory+of+Syntax&ots=-EuEYZHCjU&sig=4W8ks_pQANhH_qZPfcfuKbsGlpw)
- Cifuentes, N., Méndez, N. & Moreno, A. (2018). *Fostering English Oral Production through Blended Learning at Secondary School* [tesis de maestría]. Universidad de Bogotá, Bogotá. <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11721>
- Consejo De Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro virtual Cervantes. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207011>
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. <http://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/257>
- Salinas Ibáñez, J., de Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A. & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), pp. 195–213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- De la Vega, M. (2019). *Aprendizaje del idioma inglés aplicando metodología Blended en estudiantes de las I.E. Las Capullanas, Sullana- Piura* [tesis de Segunda Especialidad]. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2799>
- Del Campo, M. & Bonilla, M. (2007). La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Folios*, (25), pp. 97-104. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941355008.pdf>
- Distyasa, M., Titiek, E., Buditjahjanto, I. & Rijanto, T. (2021). The effect of project-based blended learning (PJB2L) learning model on students learning outcomes. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 3(4), pp. 268-274. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v3i4.3959>
- Educause Learning Initiative. (2010). *7 things you should know about mobile apps for learning*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2010/5/eli7060-pdf.pdf>
- Espinoza, J. (2021). *Influencia del método Blended Learning y desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en el cuarto grado de secundaria, Santa Lucía, 2019* [tesis para optar el grado de maestro]. Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/7130>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), pp. 389-397. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400389&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400389&script=sci_arttext&tlng=pt)

- Fernández, C. & Baptista, P (2014). *Metodología de investigación*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Garrison, D. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), pp.95-105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el sur*, 12(2), pp. 397-417. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592020000200397&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592020000200397&script=sci_arttext)
- Gil, J. & Melo, C. (2018). *El Blended learning; instrumento generador de formación de alto impacto*. <http://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/8929>
- Giraldo, M. (2019). *Aplicación del modelo B-Learning para socializar conocimiento y desarrollar competencias comunicativas bilingües* [tesis de maestría]. Universidad autónoma de Bucaramanga, Colombia. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/3128>
- Glahn, C. & Gruber, M. (2018). Mobile Blended Learning. *Handbuch mobile learning*, 1(1), pp.303-304. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19123-8\\_16](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19123-8_16)
- González, L. (2010). *Uso de estrategias creativas para desarrollar habilidades de producción oral y escrita del idioma inglés en los alumnos del primer grado de secundaria de la IE N° 80820 Víctor Larco* [tesis de maestría]. Universidad de Trujillo, Trujillo. <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/7596/Tesis%20Maestr%c3%adaX%20-%20Liliana%20M.%20Gonz%c3%a1lez%20Bernal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Falta añadir la Universidad
- Guitar, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría Vygotskiana en Educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), pp. 95-113. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/895/646>
- Gutiérrez, I. (2013). Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 8, pp.1-12. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/08/investigacion-cualitativa.pdf>
- Guzmán, I. (2023, 12 de diciembre). Perú ocupa el puesto 51 en dominio de inglés: ¿cómo va a nivel ejecutivo y cuál es la inversión? *Gestión*. <https://gestion.pe/peru/peru-ocupa-el-puesto-51-en-dominio-de-ingles-como-va-a-nivel-ejecutivo-y-cuanta-es-la-inversion-education-first-britanico-poliglota-idiomas-directivos-gerentes-ceo-empresas-noticia/>

- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación.* [https://www.academia.edu/download/38911499/luis\\_investigacion.pdf](https://www.academia.edu/download/38911499/luis_investigacion.pdf)
- Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa.* <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1167/1/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Hofmann, J. (2018). *Blended Learning. What Works in Talent Development* <https://www.amazon.com/Blended-Learning-Works-Talent-Development/dp/1562860984>
- Holder, R. (2011). La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), pp.1-3. <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i28112.html>
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of sociolinguistics*, 7(4), pp. 556-578. [https://www.nesorussia.org/files/pdf-files/English\\_as\\_a\\_lingua\\_franca.pdf](https://www.nesorussia.org/files/pdf-files/English_as_a_lingua_franca.pdf)
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by Blended Learning? *TechTrends*, 3(5) pp. 564-569. <https://www.semanticscholar.org/paper/What-Do-We-Mean-by-Blended-Learning-Hrastinski/ee23be0beebc4b96836f5376c3de8971249dc88>
- Huaman, J. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua y Sociedad-Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 20(1), pp. 125-144. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22272>
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*, 42. [https://www.academia.edu/download/30362865/competenciacomunicativa\\_1.1.pdf](https://www.academia.edu/download/30362865/competenciacomunicativa_1.1.pdf)
- Islas, C. (2015). La interacción en el B-learning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes. *Revista de Medios y Educación*, (47), pp. 7-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180001>
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A. & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *IEEE Access*, 9, pp. 85151-85197. [10.1109/ACCESS.2021.3085844](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844)
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Currículum y formación del profesorado*, 20 (1), pp. 311-322. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42564>

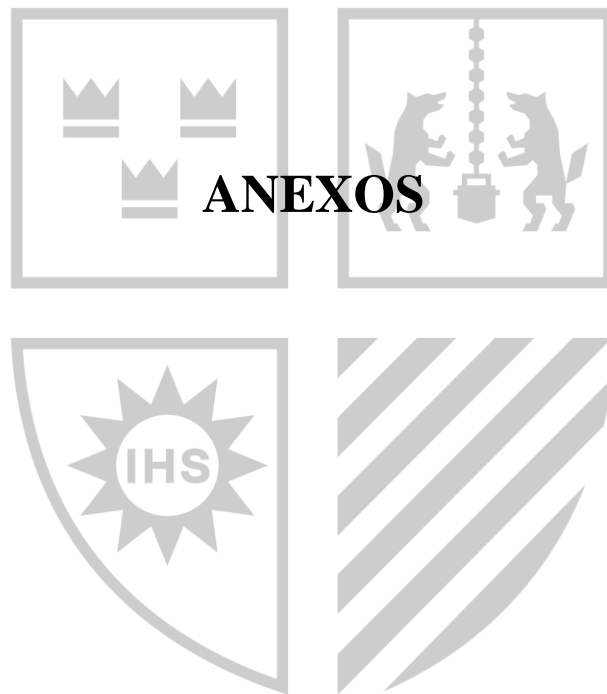
- Selva, A. (2019). *Utilización de los métodos de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos en los trabajos de tesis de postgrado* [tesis de maestría]. Universidad Tecnológica Intercontinental, Lima. <https://www.utic.edu.py/repositorio/Tesis/Postgrado/MICT/SELVA%20ALMADA.pdf>
- Maxwell, J. (2018). *Diseño de la investigación cualitativa*. <https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/01/maxwell.-diseno-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- Mejía, J. (2022). *Blended learning and spoken production* [proyecto de trabajo de graduación]. Universidad Técnica de Ambato, Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/35900>
- Mesías, O. (2010). *La investigación cualitativa*. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/La-Investigaci%C3%B3n-Cualitativa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Resolución de secretaría general n° 2060-2014-Minedu. Aprobar los "lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular"*. <https://www.gob.pe/institucion/Minedu/normas-legales/122323-2060-2014-Minedu>
- Ministerio de Educación. (2016). *Diseño Curricular de la Educación Básica*. <http://www.Minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Decreto Supremo N° 007-2016-Minedu. NORMAS LEGALES*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118331-007-2016-minedu-normas-legales>
- Ministerio de Educación. (2021). *Documento normativo "Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19 para el año 2022"*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7708>
- Morán, L. (2012). Blended Learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC*, (39), pp. 1-19. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec/article/view/371/108>
- Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*. [https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Practica\\_independiente/UNIDAD1/Tipo%20de%20investigaci%C3%B3n.docx](https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Practica_independiente/UNIDAD1/Tipo%20de%20investigaci%C3%B3n.docx)
- Mosteiro, M. & Porto, A. (2017). La investigación en educación. *Revista Virtual Redipe*, 5 (7), pp. 1-17. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/26249/2016\\_redipe\\_porto\\_investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/26249/2016_redipe_porto_investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*.  
[https://www.researchgate.net/profile/David-Moursund-2/publication/247276594\\_Project-based\\_learning\\_using\\_information\\_technology/links/58c59e9645851538eb8afd94/Project-based-learning-using-information-technology.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Moursund-2/publication/247276594_Project-based_learning_using_information_technology/links/58c59e9645851538eb8afd94/Project-based-learning-using-information-technology.pdf)
- Muñoz, C. (2022) *Método blended Learning y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública de Chaclacayo, 2021* [tesis de maestro]. Universidad Cesar Vallejo, Lima.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/86485>
- Navarro, L. & Ortiz, A. (2010). *¿Cómo estimular el desarrollo de competencias comunicativas?* Editorial Universitaria de la Costa.  
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1956>
- Nieto, E. (2018). *Tipos de investigación*.  
<https://www.academia.edu/download/99846223/250080756.pdf>
- Osorio, L. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (58), pp. 29-44. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss58/1/>
- Padilla, A. (2021). *Desarrollo de la competencia oral en inglés en la modalidad blended learning: propuesta de diseño instruccional con MOODLE para estudiantes de bachillerato* [tesis de doctorado]. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3921>
- Palma, E. & Perpetua, C. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar la expresión oral en el área de inglés, de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la Institución Educativa Emblemática “Juan Manuel Iturregui” – provincia de Lambayeque* [tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Chiclayo.  
<https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/20.500.12893/1755/1/BC-TES-TMP-606.pdf>
- Pasquali, A. (1973). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Monte Ávila Editores.  
<https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/antonio-pasquali-comunicacion-y-cultura-de-masas-monte-avila-editores-caracas-1972-969884/>
- Parra, L. (2008). Blended Learning. La nueva formación en educación superior. *Desarrollo Sostenible y Tecnología*, 1(9), pp. 95-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6684815>
- Pérez, B., & Ortiz, S. (2016). Matriz de consistencia metodológica. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 4(8), pp. 1-12.  
[https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/318/4703?inline=1&as\\_qdr=y](https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/318/4703?inline=1&as_qdr=y)



- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de docencia universitaria*, 6(2), pp.1-8. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), pp. 143-152. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0071-17132001003600010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0071-17132001003600010&script=sci_arttext)
- Pinto, A., Sánchez, M., García, F. & Cabezas, M. (2017). La modalidad semipresencial y la pronunciación de la lengua inglesa: Resultados de un modelo apoyado con TIC. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 17(52), pp. 1 - 29. <https://revistas.um.es/red/article/view/282181>
- Prince, A. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Universidad Espiritu Santo*, (39), pp. 103-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8290167>
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygostky*. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24120w/Teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_S4.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24120w/Teorias_desarrollo_cognitivo_S4.pdf)
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Rodríguez, V. (2021). *El Método B-Learning para el Desarrollo de la Producción Oral del Idioma Inglés* [trabajo de titulación modalidad Proyecto de Investigación]. Universidad Central de Ecuador, Quito. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/db9e09ee-e4a2-449b-a018-4ea3e26f089d/content>
- Romero, S. & Quintero, J. (2018). Entornos flexibles para el aprendizaje: B-Learning. *Revista internacional de tecnología, ciencia y sociedad*, 7(1), pp. 9-15. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v7.317>
- Rosales, B., Zarate, J. & Lozano, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinética*, (41), pp. 1-11. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200014](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200014)
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, (18), pp. 119-144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Sánchez, M., Fernández, M. & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), pp. 2631-2786. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/400/197>

- Sharma, P. (2010). Key concepts in elt Blended learning. *ELT Journal*, 64(4), pp. 456–458. <https://academic.oup.com/eltj/article/64/4/456/390082>
- Staker, H. & Horn, M. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. *Innosight Institute*, 1(1), pp. 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Tantana, J. & Macedo, M. (2019). *Aprendizaje combinado (B-Learning) en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Comercio N° 64, Pucallpa - 2018* [tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Ucayali, Pucallpa. <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/4478>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1, pp. 1-15. [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1), pp.703-704. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Turpo, O. (2015). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista De Educación a Distancia*, (39), pp. 1-14 <https://revistas.um.es/red/article/view/234261>
- Turpo, O. & García, F. (2019). Blended Learning en Perú: Estado de conocimiento y perspectivas de investigación. *Tendencias Educativas*, pp. 192-200. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/238941>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En Blanco y Negro*, 5(2), pp.20-24. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer una investigación cualitativa? <https://redinfor.com.pe/portal/2019/08/08/como-hacer-investigacion-cualitativa-vargas-2007/>
- Vásquez, M. (2014). *Modelos blended learning en Educación Superior: análisis crítico-pedagógico* [tesis de doctorado]. Universidad de Salamanca, Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/127936>
- Verdún, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning. En M. Casillas y A. Ramírez (comp.) *Educación virtual y recursos educativos* (pp. 67-88). Brujas. <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/5257>



## ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

| Título de la investigación  | Preguntas de la investigación  | Objetivos   | Categorías  | Subcategorías  | Técnicas e Instrumentos   | Fuente                         |
|---|--|---|---|--|---|--------------------------------|
| El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del <i>modelo Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región Piura, 2023 | ¿De qué manera el uso del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> promueve el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de una institución educativa pública de la región de Piura, 2023? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria a través del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.</li> <li>• Describir la incorporación del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en las experiencias de aprendizaje con los estudiantes de cuarto grado de secundaria en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.</li> <li>• Analizar el progreso de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria a través del uso del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región de Piura, 2023.</li> </ul> | <p>Competencia comunicativa del idioma inglés</p> <p><i>Mobile Blended Learning</i></p> | <p>Competencia lingüística<br/>Competencia sociolingüística<br/>Competencia pragmática</p> <p>Interacción presencial<br/>Interacción virtual<br/>Retroalimentación</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica: Observación<br/>Instrumento: Diario de campo</li> <li>• Técnica: Entrevista<br/>Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada</li> <li>• Técnica: Fotografía<br/>Instrumento: Ficha de análisis de material fotográfico</li> </ul> | <p>Docente<br/>Estudiantes</p> |

## ANEXO 2: VALIDACIÓN DE FICHAS DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA ESTUDIANTES

### Juicio de experto 1

Estimado(a) Juez:

- (1) En la primera tabla se le presenta información general sobre el instrumento: el objetivo, la definición de las categorías que se pretenden estudiar, la población a la que se dirige, las instrucciones, lo que le permitirá evaluar la estructura general del instrumento.
- (2) Tomando en consideración la información anterior, podrá evaluar en la tabla 2, el contenido y estilo de redacción de las preguntas correspondientes a cada guía de entrevista. En los casos que no estén de acuerdo, por favor indique en la columna de observaciones sus razones.

**TABLA 1**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Título del estudio</b> | El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región Piura, 2023  |
| <b>Objetivo</b>           | Evaluar cómo el uso del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución pública de la región Piura.   |
| <b>Categorías</b>         | <p><b>Competencia comunicativa del idioma inglés:</b> Se define en términos de Hymes como “el saber qué decir, en dónde decirlo y cómo decirlo” (Rosales et al., 2013, p. 3). Al mismo tiempo, esta competencia involucra subcompetencias, entre ellas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, que el individuo debe dominar e interpretar teniendo en cuenta las circunstancias cotidianas para la situación comunicativa (Consejo de Europa, 2002; Ellis, 1989 &amp; Pilleux, 2001).</p> <p><b>Mobile Blended Learning:</b> Para E.L.I. (2010), Kumar et al. (2021) y Glahn, &amp; Gruber, (2018), el modelo <i>Mobile Blended Learning</i> es comprendido, también, como <i>Mobile Learning</i> y la aplicación de este es cada vez más relevante debido a que alterna la práctica tradicional de enseñanza - aprendizaje (clases presenciales) con el uso de dispositivos tecnológicos de mano. En la misma línea, para los investigadores Kumar et al. (2021) este modelo aúna el aprendizaje</p> |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | tradicional en aula con el aprendizaje en línea brindando protagonismo a la movilidad, ya que el aprendizaje puede salir del concepto de aula apoyándose de los dispositivos portátiles.  |
| <b>Población</b>               | 14 estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa pública de la región Piura  |
| <b>Instrumento</b>             | Guía de entrevista estructurada   |
| <b>Criterios de valoración</b> | Los criterios en función de los cuales se valorará cada pregunta son:<br>*Pertinencia: si el ítem contribuye a recoger información relevante para el estudio.<br>*Adecuación: formulación adecuada para el público objetivo y lenguaje claro. |

**TABLA 2**

|   | <b>PREGUNTAS</b>  | <b>GRADO DE ACUERDO</b> |                      | <b>OBSERVACIONES</b> |
|---|---|-------------------------|----------------------|----------------------|
|   |   | <b>ACUERDO</b>          | <b>EN DESACUERDO</b> |                      |
|   | <b>Categoría 1: COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS</b>  |                         |                      |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia lingüística  |                         |                      |                      |
| 1 | En las clases de inglés, ¿consideras que ha mejorado tu pronunciación en tus participaciones? Sí o no, ¿por qué?  | X                       |                      |                      |
| 2 | En las clases de inglés, ¿sientes que has adquirido suficiente vocabulario y tienes un buen dominio de estas para comunicar oralmente tus ideas? Sí o no, ¿por qué?               | X                       |                      |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia sociolingüística   |                         |                      |                      |
| 3 | Piensas que, ¿puedes establecer contacto social utilizando las expresiones cotidianas y habituales de saludo, despedidas, presentaciones y tratos de cortesía? Sí o no, ¿por qué? | X                       |                      |                      |
| 4 | ¿Piensas que el usar expresiones y frases sencillas en inglés promueven actitudes de empatía en tu interacción con tus compañeros de aula?  | X                       |                      |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia pragmática   |                         |                      |                      |
| 5 | Al comunicar un mensaje en inglés, ¿sientes que eres capaz de organizar las palabras en forma de oraciones? Sí o no, ¿por qué?  | X                       |                      |                      |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| 6   | ¿Los mensajes que has comunicado en inglés han sido comprendidos por el público al que te has dirigido ?, ¿cómo evidencias ello?   | X |  |  |
| <b>Categoría 2: MOBILE BLENDED LEARNING</b>                                   |  |   |  |  |
| <b>Ítem:</b> Interacción presencial del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> |  |   |  |  |
| 7   | ¿Qué actividades de aprendizaje, durante las interacciones presenciales, te han servido para practicar tu expresión oral en inglés?  | X |  |  |
| 8   | ¿Crees que las interacciones presenciales ayudan a introducirte en nuevos temas y vocabulario para realizar tus producciones escritas y orales en inglés? Sí o no, ¿por qué?                               | X |  |  |
| 9   | En las interacciones presenciales, ¿cómo crees que influyen las imágenes, links y videos en el desarrollo de tu habilidad comunicativa del idioma inglés?  | X |  |  |
| <b>Ítem:</b> Interacción virtual del modelo <i>Mobile Blended Learning</i>    |  |   |  |  |
| 10  | ¿El uso de audios, videos y mensajes de texto te son útiles para desarrollar tu producción oral comunicativa del idioma inglés desde una aplicación móvil? Si o no, ¿podrías mencionar un ejemplo de ello? | X |  |  |
| 11  | ¿De qué manera el tomar clases desde una plataforma virtual favorece tu producción oral comunicativa del idioma?   | X |  |  |
| <b>Ítem:</b> Retroalimentación  |  |   |  |  |
| 12  | ¿De qué manera contribuye la retroalimentación presencial que recibes del docente en tus participaciones en inglés?  | X |  |  |
| 13  | ¿De qué manera contribuye la retroalimentación virtual que recibes del docente en tus reportes de aprendizaje en inglés?   | X |  |  |

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [ X ]

**Aplicable después de corregir** [ ]

**No aplicable** [ ]

Apellidos y nombres del juez validador : Carlos Alfredo Angulo Quesquen

**Documento Nacional de Identidad**

**: 06780078**

Pueblo Libre, 14 de agosto de 2023





## Juicio de experto 2

Estimado(a) Juez:

- (1) En la primera tabla se le presenta información general sobre el instrumento: el objetivo, la definición de las categorías que se pretenden estudiar, la población a la que se dirige, las instrucciones, lo que le permitirá evaluar la estructura general del instrumento.
- (2) Tomando en consideración la información anterior, podrá evaluar en la tabla 2, el contenido y estilo de redacción de las preguntas correspondientes a cada guía de entrevista. En los casos que no estén de acuerdo, por favor indique en la columna de observaciones sus razones.

| <b>TABLA 1</b>                 |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Título del estudio</b>      | El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región Piura, 2023   |
| <b>Objetivo</b>                | Evaluar cómo el uso del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución pública de la región Piura.  |
| <b>Categorías</b>              | <p><b>Competencia comunicativa del idioma inglés:</b> Se define en términos de Hymes como “el saber qué decir, en dónde decirlo y cómo decirlo” (Rosales et al., 2013, p. 3). Al mismo tiempo, esta competencia involucra subcompetencias, entre ellas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, que el individuo debe dominar e interpretar teniendo en cuenta las circunstancias cotidianas para la situación comunicativa (Consejo de Europa, 2002; Ellis, 1989 &amp; Pilleux, 2001).</p> <p><b>Mobile Blended Learning:</b> Para E.L.I. (2010), Kumar et al. (2021) y Glahn, &amp; Gruber, (2018), el modelo <i>Mobile Blended Learning</i> es comprendido, también, como <i>Mobile Learning</i> y la aplicación de este es cada vez más relevante debido a que alterna la práctica tradicional de enseñanza - aprendizaje (clases presenciales) con el uso de dispositivos tecnológicos de mano. En la misma línea, para los investigadores Kumar et al. (2021) este modelo aúna el aprendizaje tradicional en aula con el aprendizaje en línea brindando protagonismo a la movilidad, ya que el aprendizaje puede salir del concepto de aula apoyándose de los dispositivos portátiles.</p> |
| <b>Población</b>               | 1 docente de la especialidad inglés de una institución educativa pública de la región Piura   |
| <b>Instrumento</b>             | Guía de entrevista estructurada   |
| <b>Criterios de valoración</b> | <p>Los criterios en función de los cuales se valorará cada pregunta son:</p> <p>*Pertinencia: si el ítem contribuye a recoger información relevante para el estudio.</p> <p>*Adecuación: formulación adecuada para el público objetivo y lenguaje claro.</p>  |

| <b>TABLA 2</b> |                  |                         |
|----------------|------------------|-------------------------|
|                | <b>PREGUNTAS</b> | <b>GRADO DE ACUERDO</b> |
|                |                  | <b>OBSERVACIONES</b>    |
|                |                  |                         |

|   |  | ACUERDO | EN<br>DESACUERDO |  |
|---|--|---------|------------------|--|
|   | <b>Categoría 1: COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS</b>   |         |                  |  |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia lingüística   |         |                  |  |
| 1 | Cuando tus estudiantes interactúan, ¿Percibes que comunican sus intenciones, escuchan las intenciones de sus compañeros y son capaces de reportar lo que entendieron?  | X       |                  |  |
| 2 | En el transcurso de la experiencia de aprendizaje, ¿Consideras que la entonación de palabras y oraciones en inglés de tus estudiantes ha progresado? Sí o no, ¿por qué?  | X       |                  |  |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia sociolingüística  |         |                  |  |
| 3 | En el transcurso de la experiencia de aprendizaje, ¿Consideras que tus estudiantes son capaces de establecer contacto social utilizando las expresiones cotidianas y habituales de saludo, presentaciones y tratos de cortesía? Sí o no, ¿por qué? | X       |                  |  |
| 4 | Cuando los estudiantes interactúan, ¿percibes que ellos pueden reaccionar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir, aceptar disculpas y expresar opiniones y actitudes de forma sencilla?   | X       |                  |  |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia pragmática  |         |                  |  |
| 5 | ¿Crees que tus estudiantes son capaces de organizar de forma estructurada las palabras en forma de oraciones? Sí o no, ¿por qué?   | X       |                  |  |
| 6 | ¿Son comprensibles los mensajes en inglés comunicados por tus estudiantes? Si o no, ¿por qué?  | X       |                  |  |
|   | <b>Categoría 2: MOBILE BLENDED LEARNING</b>  |         |                  |  |
|   | <b>Ítem:</b> Interacción presencial del modelo <i>Mobile Blended Learning</i>  |         |                  |  |
| 7 | Desde tu práctica educativa y en las interacciones presenciales ¿Qué actividades de aprendizaje te han servido para que tus estudiantes practiquen la expresión oral en inglés?  | X       |                  |  |
| 8 | ¿Consideras que las interacciones presenciales ayudan a tus estudiantes a introducirse en nuevos temas y vocabulario es sus producciones escritas y orales en inglés? Sí o no, ¿por qué?   | X       |                  |  |
| 9 | ¿Cómo crees que influyen las imágenes, links y videos en el desarrollo de la habilidad comunicativa del idioma inglés en los estudiantes?  | X       |                  |  |

|    |  |   |  |  |
|----|--|---|--|--|
|    | <b>Ítem:</b> Interacción virtual del modelo <i>Mobile Blended Learning</i>   |   |  |  |
| 10 | ¿De qué manera el uso de audios, videos y mensajes de texto desde una aplicación móvil contribuyen a desarrollar la producción oral comunicativa del idioma inglés en tus estudiantes? | X |  |  |
| 11 | ¿Consideras que el uso de una plataforma virtual favorece la producción oral comunicativa del idioma inglés en tus estudiantes?  | X |  |  |
|    | <b>Ítem:</b> Retroalimentación   |   |  |  |
| 12 | Cuando realizas la retroalimentación de forma presencial, ¿de qué manera influye en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes?   | X |  |  |
| 13 | Cuando realizas la retroalimentación virtual, ¿de qué manera influye en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes?   | X |  |  |

**Opinión de aplicabilidad:** Aplicable [  ]

Aplicable después de corregir [  ]

No aplicable [  ]

**Apellidos y nombres del juez validador** : Cuya Ruiz, Diego E.

**Documento Nacional de Identidad** : 45843764

Pueblo Libre, 1° de octubre de 2023



Firma del juez validador

### ANEXO 3: VALIDACIÓN DE FICHAS DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA DOCENTE

#### Juicio de experto 1

Estimado(a) Juez:

- (1) En la primera tabla se le presenta información general sobre el instrumento: el objetivo, la definición de las categorías que se pretenden estudiar, la población a la que se dirige, las instrucciones, lo que le permitirá evaluar la estructura general del instrumento.
- (2) Tomando en consideración la información anterior, podrá evaluar en la tabla 2, el contenido y estilo de redacción de las preguntas correspondientes a cada guía de entrevista. En los casos que no estén de acuerdo, por favor indique en la columna de observaciones sus razones.

**TABLA 1**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Título del estudio</b> | El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región Piura, 2023  |
| <b>Objetivo</b>           | Evaluar cómo el uso del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución pública de la región Piura.   |
| <b>Categorías</b>         | <p><b>Competencia comunicativa del idioma inglés:</b> Se define en términos de Hymes como “el saber qué decir, en dónde decirlo y cómo decirlo” (Rosales et al., 2013, p. 3). Al mismo tiempo, esta competencia involucra subcompetencias, entre ellas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, que el individuo debe dominar e interpretar teniendo en cuenta las circunstancias cotidianas para la situación comunicativa (Consejo de Europa, 2002; Ellis, 1989 &amp; Pilleux, 2001).</p> <p><b>Mobile Blended Learning:</b> Para E.L.I. (2010), Kumar et al. (2021) y Glahn, &amp; Gruber, (2018), el modelo <i>Mobile Blended Learning</i> es comprendido, también, como Mobile Learning y la aplicación de este es cada vez más relevante debido a que alterna la práctica tradicional de enseñanza - aprendizaje (clases presenciales) con el uso</p> |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | de dispositivos tecnológicos de mano. En la misma línea, para los investigadores Kumar et al. (2021) este modelo aúna el aprendizaje tradicional en aula con el aprendizaje en línea brindando protagonismo a la movilidad, ya que el aprendizaje puede salir del concepto de aula apoyándose de los dispositivos portátiles. |
| <b>Población</b>               | 1 docente de la especialidad inglés de una institución educativa pública de la región Piura   |
| <b>Instrumento</b>             | Guía de entrevista estructurada   |
| <b>Criterios de valoración</b> | Los criterios en función de los cuales se valorará cada pregunta son:<br>*Pertinencia: si el ítem contribuye a recoger información relevante para el estudio.<br>*Adecuación: formulación adecuada para el público objetivo y lenguaje claro.   |

**TABLA 2**

|   | <b>PREGUNTAS</b>   | <b>GRADO DE ACUERDO</b> |                      | <b>OBSERVACIONES</b> |
|---|--|-------------------------|----------------------|----------------------|
|   |  | <b>ACUERDO</b>          | <b>EN DESACUERDO</b> |                      |
|   | <b>Categoría 1: COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS</b>   |                         |                      |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia lingüística   |                         |                      |                      |
| 1 | Cuando tus estudiantes interactúan, ¿Percibes que comunican sus intenciones, escuchan las intenciones de sus compañeros y son capaces de reportar lo que entendieron?  | <b>X</b>                |                      |                      |
| 2 | En el transcurso de la experiencia de aprendizaje, ¿Consideras que la entonación de palabras y oraciones en inglés de tus estudiantes ha progresado? Sí o no, ¿por qué?  | <b>X</b>                |                      |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia sociolingüística  |                         |                      |                      |
| 3 | En el transcurso de la experiencia de aprendizaje, ¿Consideras que tus estudiantes son capaces de establecer contacto social utilizando las expresiones cotidianas y habituales de saludo, presentaciones y tratos de cortesía? Sí o no, ¿por qué? | <b>X</b>                |                      |                      |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| 4   | Cuando los estudiantes interactúan, ¿percibes que ellos pueden realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir, aceptar disculpas y expresar opiniones y actitudes de forma sencilla? | X |  |  |
| <b>Ítem: Competencia pragmática</b>   |  |   |  |  |
| 5   | ¿Crees que tus estudiantes son capaces de organizar de forma estructurada las palabras en forma de oraciones? Sí o no, ¿por qué?   | X |  |  |
| 6   | ¿Son comprensibles los mensajes en inglés comunicados por tus estudiantes? Si o no, ¿por qué?  | X |  |  |
| <b>Categoría 2: MOBILE BLENDED LEARNING</b>                                   |  |   |  |  |
| <b>Ítem: Interacción presencial del modelo <i>Mobile Blended Learning</i></b> |  |   |  |  |
| 7   | Desde tu práctica educativa y en las interacciones presenciales ¿Qué actividades de aprendizaje te han servido para que tus estudiantes practiquen la expresión oral en inglés?                | X |  |  |
| 8   | ¿Consideras que las interacciones presenciales ayudan a tus estudiantes a introducirse en nuevos temas y vocabulario es sus producciones escritas y orales en inglés? Sí o no, ¿por qué?       | X |  |  |
| 9   | ¿Cómo crees que influyen las imágenes, links y videos en el desarrollo de la habilidad comunicativa del idioma inglés en los estudiantes?  | X |  |  |
| <b>Ítem: Interacción virtual del modelo <i>Mobile Blended Learning</i></b>    |  |   |  |  |
| 10  | ¿De qué manera el uso de audios, videos y mensajes de texto desde una aplicación móvil contribuyen a desarrollar la producción oral comunicativa del idioma inglés en tus estudiantes?         | X |  |  |
| 11  | ¿Consideras que el uso de una plataforma virtual favorece la producción oral comunicativa del idioma inglés en tus estudiantes?  | X |  |  |
| <b>Ítem: Retroalimentación</b>  |  |   |  |  |
| 12  | Cuando realizas la retroalimentación de forma presencial, ¿de qué manera influye en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes?   | X |  |  |
| 13  | Cuando realizas la retroalimentación virtual, ¿de qué manera influye en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes?   | X |  |  |

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ X ]

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador : Carlos Alfredo Angulo Quesquen

Documento Nacional de Identidad : 06780078

Pueblo Libre, 14 de agosto de 2023



## Juicio de experto 2

Estimado(a) Juez:

- (1) En la primera tabla se le presenta información general sobre el instrumento: el objetivo, la definición de las categorías que se pretenden estudiar, la población a la que se dirige, las instrucciones, lo que le permitirá evaluar la estructura general del instrumento.
- (2) Tomando en consideración la información anterior, podrá evaluar en la tabla 2, el contenido y estilo de redacción de las preguntas correspondientes a cada guía de entrevista. En los casos que no estén de acuerdo, por favor indique en la columna de observaciones sus razones.

**TABLA 1**

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Título del estudio</b> | El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> en una institución educativa pública de la región Piura, 2023   |
| <b>Objetivo</b>           | Evaluar cómo el uso del modelo <i>Mobile Blended Learning</i> contribuye en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución pública de la región Piura.  |
| <b>Categorías</b>         | <p><b>Competencia comunicativa del idioma inglés:</b> Se define en términos de Hymes como “el saber qué decir, en dónde decirlo y cómo decirlo” (Rosales et al., 2013, p. 3). Al mismo tiempo, esta competencia involucra subcompetencias, entre ellas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, que el individuo debe dominar e interpretar teniendo en cuenta las circunstancias cotidianas para la situación comunicativa (Consejo de Europa, 2002; Ellis, 1989 &amp; Pilleux, 2001).</p> <p><b>Mobile Blended Learning:</b> Para E.L.I. (2010), Kumar et al. (2021) y Glahn, &amp; Gruber, (2018), el <i>modelo Mobile Blended Learning</i> es comprendido, también, como <i>Mobile Learning</i> y la aplicación de este es cada vez más relevante debido a que alterna la práctica tradicional de enseñanza - aprendizaje (clases presenciales) con el uso de dispositivos tecnológicos de mano. En la misma línea, para los investigadores Kumar et al. (2021) este modelo aúna el aprendizaje tradicional en aula con el aprendizaje en línea brindando protagonismo a la movilidad, ya que el aprendizaje puede salir del concepto de aula apoyándose de los dispositivos portátiles.</p> |
| <b>Población</b>          | 1 docente de la especialidad inglés de una institución educativa pública de la región Piura   |
| <b>Instrumento</b>        | Guía de entrevista estructurada   |



|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Criterios de valoración</b> | <p>Los criterios en función de los cuales se valorará cada pregunta son:</p> <p>*Pertinencia: si el ítem contribuye a recoger información relevante para el estudio.</p> <p>*Adecuación: formulación adecuada para el público objetivo y lenguaje claro.</p> |
|--------------------------------|--|

**TABLA 2**

|   | <b>PREGUNTAS</b>   | <b>GRADO DE ACUERDO</b> |                          | <b>OBSERVACIONES</b> |
|---|--|-------------------------|--------------------------|----------------------|
|   |  | <b>ACUERDO</b>          | <b>EN<br/>DESACUERDO</b> |                      |
|   | <b>Categoría 1: COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS</b>   |                         |                          |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia lingüística   |                         |                          |                      |
| 1 | Quando tus estudiantes interactúan, ¿Percibes que comunican sus intenciones, escuchan las intenciones de sus compañeros y son capaces de reportar lo que entendieron?  | <b>X</b>                |                          |                      |
| 2 | En el transcurso de la experiencia de aprendizaje, ¿Consideras que la entonación de palabras y oraciones en inglés de tus estudiantes ha progresado? Sí o no, ¿por qué?  | <b>X</b>                |                          |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia sociolingüística  |                         |                          |                      |
| 3 | En el transcurso de la experiencia de aprendizaje, ¿Consideras que tus estudiantes son capaces de establecer contacto social utilizando las expresiones cotidianas y habituales de saludo, presentaciones y tratos de cortesía? Sí o no, ¿por qué? | <b>X</b>                |                          |                      |
| 4 | Quando los estudiantes interactúan, ¿percibes que ellos pueden realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir, aceptar disculpas y expresar opiniones y actitudes de forma sencilla?   | <b>X</b>                |                          |                      |
|   | <b>Ítem:</b> Competencia pragmática  |                         |                          |                      |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| 5   | ¿Crees que tus estudiantes son capaces de organizar de forma estructurada las palabras en forma de oraciones? Sí o no, ¿por qué?   | X |  |  |
| 6   | ¿Son comprensibles los mensajes en inglés comunicados por tus estudiantes? Si o no, ¿por qué?  | X |  |  |
| <b>Categoría 2: MOBILE BLENDED LEARNING</b>                                   |  |   |  |  |
| <b>Ítem: Interacción presencial del modelo <i>Mobile Blended Learning</i></b> |  |   |  |  |
| 7   | Desde tu práctica educativa y en las interacciones presenciales ¿Qué actividades de aprendizaje te han servido para que tus estudiantes practiquen la expresión oral en inglés?          | X |  |  |
| 8   | ¿Consideras que las interacciones presenciales ayudan a tus estudiantes a introducirse en nuevos temas y vocabulario es sus producciones escritas y orales en inglés? Sí o no, ¿por qué? | X |  |  |
| 9   | ¿Cómo crees que influyen las imágenes, links y videos en el desarrollo de la habilidad comunicativa del idioma inglés en los estudiantes?  | X |  |  |
| <b>Ítem: Interacción virtual del modelo <i>Mobile Blended Learning</i></b>    |  |   |  |  |
| 10  | ¿De qué manera el uso de audios, videos y mensajes de texto desde una aplicación móvil contribuyen a desarrollar la producción oral comunicativa del idioma inglés en tus estudiantes?   | X |  |  |
| 11  | ¿Consideras que el uso de una plataforma virtual favorece la producción oral comunicativa del idioma inglés en tus estudiantes?  | X |  |  |
| <b>Ítem: Retroalimentación</b>  |  |   |  |  |
| 12  | Cuando realizas la retroalimentación de forma presencial, ¿de qué manera influye en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes?   | X |  |  |
| 13  | Cuando realizas la retroalimentación virtual, ¿de qué manera influye en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes?   | X |  |  |

**Opinión de aplicabilidad:**   Aplicable [ X ]

Aplicable después de corregir [   ]

No aplicable [   ]

**Apellidos y nombres del juez validador    : Cuya Ruiz, Diego E.**

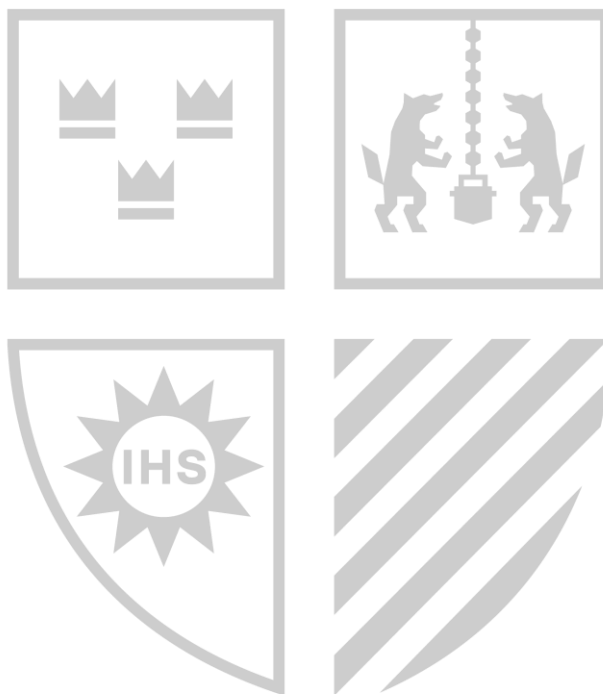
**Documento Nacional de Identidad**

**: 45843764**

Pueblo Libre, 1° de octubre de 2023



Firma del juez validador



# ANEXO 4: SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

## Validador 1

Pueblo Libre, de 20 septiembre de 2023

SOLICITO: Validación de instrumento

Señor|

Diego Enrique Cuya Ruiz  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Presente. -

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo, siendo conocedores de su experiencia y trayectoria profesional, le solicitamos tenga la amabilidad de validar nuestro instrumentos titulados: "Guía de entrevista para estudiantes" y "Guía de entrevista para docente", uno de los instrumentos de evaluación que usaremos en el marco de nuestra tesis: "El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo Mobile Blended Learning en una institución educativa pública de la región Piura, 2023",

Adjuntamos los siguientes documentos para poder hallar evidencia de la validez de los instrumentos:

- Ficha de datos del experto
- Ficha de evaluación de los instrumentos: "Guía de entrevista para estudiantes".
- Guía de entrevista para estudiantes
- Ficha de evaluación de los instrumentos: "Guía de entrevista para docente"
- Guía de entrevista para docente
- Matriz de consistencia

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,



Steve Werenshon Bellido Aima  
DNI: 73818320



Mercy del Rocio Bravo Altamirano  
DNI: 71195593

## Validador 2

Pueblo Libre, 17 de julio de 2023

SOLICITO: Validación de instrumento

Señor

Carlos Alfredo Angulo Quesquen  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Presente. -

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo, siendo conocedores de su experiencia y trayectoria profesional, le solicitamos tenga la amabilidad de validar nuestro instrumentos titulados: "Guía de entrevista para estudiantes" y "Guía de entrevista para docente", uno de los instrumentos de evaluación que usaremos en el marco de nuestra tesis: "El desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a través del modelo Mobile Blended Learning en una institución educativa pública de la región Piura, 2023",

Adjuntamos los siguientes documentos para poder hallar evidencia de la validez de los instrumentos:

- Ficha de datos del experto
- Ficha de evaluación de los instrumentos: "Guía de entrevista para estudiantes".
- Guía de entrevista para estudiantes
- Ficha de evaluación de los instrumentos: "Guía de entrevista para docente"
- Guía de entrevista para docente
- Matriz de consistencia

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,



Steve Werenshon Bellido Aima  
DNI: 73818320



Mercy del Rocío Bravo Altamirano  
DNI: 71195593

## ANEXO 5: DATOS DEL EXPERTO

### Experto 1

*Universidad Antonio Ruiz de Montoya*  
*Carrera Profesional de Educación*

#### FICHA DATOS DEL EXPERTO

**Nombre completo** : Diego Enrique Cuya Ruiz  
**Profesión** : Docencia  
**Grado académico** : Magíster  
**Centro de trabajo** : Universidad Antonio Ruiz de Montoya

#### **Características que lo determinan como experto:**

Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación por la PUCP. Cuenta con el Postítulo en Aprendizaje basado en competencias para la educación superior por parte de la Universidad Andrés Bello (Chile) y la Universidad de Deusto (España). Actualmente se desempeña en la UARM como docente, coordinador de Gestión Docente en la Oficina de Calidad Educativa, coordinador del Diplomado en Liderazgo y Gestión Educativa Ignaciana de la Escuela de Posgrado y miembro del grupo de investigación Aprendizajes y actores de la UARM. Sus temas de investigación abordan la didáctica y gestión curricular, así como el desarrollo profesional docente.

Fecha: 20 de septiembre de 2023

## Experto “2

*Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Escuela Profesional de Educación*

### FICHA DATOS DEL EXPERTO

**Nombre completo** : Carlos Alfredo Angulo Quesquen  
**Profesión** : Docente  
**Grado académico** : Bachiller  
**Centro de trabajo** : Universidad Antonio Ruiz de Montoya

#### **Características que lo determinan como experto:**

Docente en el campo de la enseñanza de inglés por 30 años, trabajando en programas en colegios, universidades, institutos y centros de idiomas. Diseño e implementación de programas de inglés para diversas instituciones educativas a través de Editorial Macmillan trabajando como consultor académico (2003 – 2010) y para Oxford University Press (2014 – 2016).

Diseño de material y programas para empresas en la Universidad del Pacífico y sus programas gerenciales y para colegios privados secundarios (2004 – 2009)


Creación, diseño e implementación de programa ECM=V (combinación de English Coaching y Mentoring para agregar Valor al recurso humano en empresas) con diversas empresas multinacionales en Perú. (2014 – 2018)

Diseño, supervisión y liderazgo en diseño e implementación de nuevo programa de inglés en Centro de Idiomas UARM (2022 – a la fecha)

Fecha: 17 de julio de 2023

## ANEXO 6: FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIAL VISUAL

### Material Visual (A)


|  |   |
|--|---|
| <b>ELEMENTO</b>                                      |   |
| <b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b>   | 01  |
| <b>LUGAR Y FECHA</b>                                 | Institución Educativa pública de la región Piura - 08/09/2023   |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN<br/>¿Qué se observa?</b> | Se visualiza en la imagen que las estudiantes poseen y usan vocabulario para exponer sobre las causas y consecuencias del fenómeno del niño y brindan algunas recomendaciones ante este fenómeno natural en inglés.   |
| <b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b>                     | CHL<br>CPM  |
| <b>TIPO DE NARRATIVA</b>                             | Visual  |
| <b>CATEGORÍA RELACIONADA</b>                         | Competencia comunicativa del idioma inglés  |
| <b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b>                      | Competencia lingüística   |
| <b>SÍNTESIS</b>                                      | Se evidencia que las estudiantes realizaron sus exposiciones con el vocabulario necesario en presente simple para brindar recomendaciones, posibles causas y consecuencias en el caso del fenómeno del niño. Se infiere que los educandos consideraron el vocabulario de las preposiciones de lugar, el uso del verbo modal “could” para las causas y consecuencia de las enfermedades y ofrecieron recomendaciones usando el verbo modal “should”. Se evidencia la riqueza y dominio del vocabulario porque se expresaron a través de un circunloquio en el que abordaron el tema del Fenómeno del Niño en inglés. |




## Material visual (B)

|  |  |
|--|--|
| <b>ELEMENTO</b>                                      |  |
| <b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b>   | 02   |
| <b>LUGAR Y FECHA</b>                                 | Institución Educativa pública de la región Piura, Cumbicus Alto - 28/08/2023   |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN<br/>¿Qué se observa?</b> | Se puede observar que la estudiante realizó un reporte sobre las prendas de vestir y el uso del verbo “have” (tener). En este reporte, la estudiante practicó la pronunciación de palabras y frases para dar a conocer situaciones habituales.   |
| <b>CÓDIGO DE LOS PARTICIPANTES</b>                   | CPM  |
| <b>TIPO DE NARRATIVA</b>                             | Visual   |
| <b>CATEGORÍA RELACIONADA</b>                         | Competencia comunicativa del idioma inglés   |
| <b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b>                      | Competencia lingüística  |
| <b>SÍNTESIS</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que la estudiante envió audios a través de la aplicación de <i>WhatsApp</i> en inglés.</li> <li>- Respecto al aspecto fonológico de la competencia lingüística, se deduce que la estudiante realizó un reporte sobre la pronunciación de distintas prendas de vestir y el uso del verbo “have” en presente simple.</li> <li>- Se infiere que las pronunciaciones de las producciones orales fueron generalmente claras y entendibles.</li> </ul> |

### Material visual (C)

|   |   |     |     |     |     |     |     |     |     |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>ELEMENTO</b>                                     |   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b>  | 03  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>LUGAR Y FECHA</b>                                | Institución educativa pública de la región Piura, <b>20/09/2023</b>   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN</b><br>¿Qué se observa? | Se observa que los estudiantes están desenvolviéndose en la exposición de una expositora utilizando expresiones habituales con fórmulas básicas en inglés.  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b>                    | <table border="0"> <tr> <td>CSM</td> <td>CHL</td> </tr> <tr> <td>CPM</td> <td>FCI</td> </tr> <tr> <td>CRE</td> <td>HHO</td> </tr> <tr> <td>CRL</td> <td>RCE</td> </tr> </table>   | CSM | CHL | CPM | FCI | CRE | HHO | CRL | RCE |
| CSM   | CHL   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| CPM   | FCI   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| CRE   | HHO   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| CRL   | RCE   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>TIPO DE NARRATIVA</b>                            | Visual  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>CATEGORÍA RELACIONADA</b>                        | Competencia comunicativa del idioma inglés  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b>                     | Competencia sociolingüística  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>SÍNTESIS</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que en la imagen, los estudiantes participaron activamente en la actividad de aprendizaje.</li> <li>- Se infiere que los estudiantes se saludaron estrechando las manos y se despidieron utilizando un vocabulario sencillo en inglés.</li> <li>- Se deduce que los educandos expusieron sobre los contactos sociales, estableciendo fórmulas sencillas de cortesía.</li> </ul> |     |     |     |     |     |     |     |     |


### Material visual (D)

|   |   |
|---|---|
| <p><b>ELEMENTO</b></p>                                      |   |
| <p><b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b></p>   | <p>04</p>   |
| <p><b>LUGAR Y FECHA</b></p>                                 | <p>Institución educativa pública de la región Piura - 14/09/2023</p>  |
| <p><b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN</b><br/>¿Qué se observa?</p> | <p>Se observa la interacción de las estudiantes que trabajan en pares, intercambiando y solicitando información.</p>  |
| <p><b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b></p>                     | <p>CSM      CHL<br/>CPM      FCI<br/>CRE      HHO<br/>CRL      RCE</p>  |
| <p><b>TIPO DE NARRATIVA</b></p>                             | <p>Visual</p>   |
| <p><b>CATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                         | <p>Competencia comunicativa del idioma inglés</p>   |
| <p><b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                      | <p>Competencia sociolingüística</p>   |
| <p><b>SÍNTESIS</b></p>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que, al trabajar de manera colaborativa, los estudiantes se saludaron y despidieron mientras intercambiaban y solicitaban información en inglés.</li> <li>- Se deduce que los educandos expresaron sus opiniones de manera clara al realizar y responder preguntas de forma sencilla.</li> <li>- Se infiere que los estudiantes llevaron a cabo una simulación de conversación cotidiana en la que abordaron los temas de las enfermedades y desastres naturales ocasionados por el fenómeno del Niño.</li> </ul> |

### Material visual (E)

|  |  |
|--|--|
| <p><b>ELEMENTO</b></p>   |    |
| <p><b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b></p>          | <p>05</p>  |
| <p><b>LUGAR Y FECHA</b></p>  | <p>Institución educativa pública de la región Piura, <b>18/08/2023</b></p>   |
| <p><b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN</b><br/><b>¿Qué se observa?</b></p> | <p>Se observa que los estudiantes adecúan frases sencillas de las preposiciones de lugar y los nombres de lugares de la comunidad para crear una conversación sobre indicaciones de ubicaciones.</p>   |
| <p><b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b></p>                            | <p>RCE<br/>CRL</p>   |
| <p><b>TIPO DE NARRATIVA</b></p>                                    | <p>visual</p>  |
| <p><b>CATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                                | <p>Competencia comunicativa del idioma inglés</p>  |
| <p><b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                             | <p>Competencia pragmática<br/>- Flexibilidad</p>   |
| <p><b>SÍNTESIS</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que los estudiantes adecuaron las frases y oraciones sencillas en inglés.</li> <li>- Se deduce que estas fueron ensayadas y memorizadas para una situación comunicativa que implicaba proporcionar direcciones de ubicaciones específicas de su comunidad.</li> <li>- Se infiere que las frases individuales y los elementos aprendidos se ampliaron y combinaron de manera sencilla para expresar sugerencias y direcciones.</li> </ul> |

### Material visual (F)

|  |  |
|--|--|
| <b>ELEMENTO</b>  |   |
| <b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b>         | 06   |
| <b>LUGAR Y FECHA</b>                                       | Institución educativa pública de la región Piura - <b>07/09/2023</b>   |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN</b><br><b>¿Qué se observa?</b> | Se observa que la estudiante está realizando una exposición en la que utiliza elementos gramaticales para comunicar información sobre “The niño phenomenon”.   |
| <b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b>                           | FCI<br>IHS   |
| <b>TIPO DE NARRATIVA</b>                                   | Visual   |
| <b>CATEGORÍA RELACIONADA</b>                               | Competencia comunicativa del idioma inglés   |
| <b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b>                            | Competencia pragmática   |
| <b>SÍNTESIS</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que la estudiante realizó una descripción sobre el tema del Fenómeno del Niño con fluidez verbal en inglés.</li> <li>- La estudiante utilizó una secuencia de elementos en presente simple para comunicar el impacto del fenómeno del niño en la comunidad.</li> <li>- La estudiante empleó los conectores <i>and</i> y <i>also</i> para darle coherencia y cohesión a su exposición sobre los desastres provocados por el fenómeno del niño y las recomendaciones para la comunidad de Cumbicus Alto</li> </ul> |


### Material visual (G)

|   |   |
|---|---|
| <p><b>ELEMENTO</b></p>                                      |   |
| <p><b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b></p>   | <p>01</p>   |
| <p><b>MEDIO DE COMUNICACIÓN Y FECHA</b></p>                 | <p>Presencial - 07/09/2023</p>  |
| <p><b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN<br/>¿Qué se observa?</b></p> | <p>Se puede observar que los estudiantes están realizando sus trabajos en el aula de clase y el docente los está monitoreando.</p>  |
| <p><b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b></p>                     | <p>CHL<br/>CPM<br/>FCI<br/>HHO<br/>CRL<br/>RCE</p>  |
| <p><b>TIPO DE NARRATIVA</b></p>                             | <p>Visual</p>   |
| <p><b>CATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                         | <p><i>Mobile Blended Learning</i></p>   |
| <p><b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                      | <p>Interacción presencial</p>   |
| <p><b>SÍNTESIS</b></p>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que los estudiantes y el docente realizaron una actividad de aprendizaje de manera presencial.</li> <li>- Se infiere que los estudiantes escucharon los comentarios y sugerencias por parte del docente.</li> <li>- Se deduce que los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas.</li> </ul> |

## Material visual (H)


|  |  |
|--|--|
| <b>ELEMENTO</b>                                      |    |
| <b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b>   | 02   |
| <b>MEDIO DE COMUNICACIÓN Y FECHA</b>                 | Presencial - 10/08//2023   |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN<br/>¿Qué se observa?</b> | Se puede observar que los estudiantes están utilizando las laptops en el aula de clases para realizar sus producciones en inglés.  |
| <b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b>                     | CSM      CHL<br>CPM      FCI<br>CRE      HHO<br>CRL      RCE   |
| <b>TIPO DE NARRATIVA</b>                             | Visual   |
| <b>CATEGORÍA RELACIONADA</b>                         | <i>Mobile Blended Learning</i>   |
| <b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b>                      | Interacción presencial   |
| <b>SÍNTESIS</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que los estudiantes interactuaron de manera presencial en la actividad de aprendizaje.</li> <li>- Se observa que los estudiantes recibieron las clases sincrónicas con las laptops brindadas por el colegio.</li> <li>- Se infiere que los estudiantes utilizaron movimientos corporales y contacto visual con sus compañeros para comunicarse.</li> </ul> |

## Material visual (I)



|  |  |     |     |     |     |     |     |     |     |
|--|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>ELEMENTO</b>  |    |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b>         | 03   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>MEDIO DE COMUNICACIÓN Y FECHA</b>                       | Presencial - 16/08/2023  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN</b><br><b>¿Qué se observa?</b> | Se visualiza que los estudiantes interactúan y observan dos imágenes de la diapositiva del docente a través de la plataforma <i>Google Meet</i> .  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b>                           | <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">CSM</td> <td>CHL</td> </tr> <tr> <td>CPM</td> <td>FCI</td> </tr> <tr> <td>CRE</td> <td>HHO</td> </tr> <tr> <td>CRL</td> <td>RCE</td> </tr> </table>  | CSM | CHL | CPM | FCI | CRE | HHO | CRL | RCE |
| CSM  | CHL  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| CPM  | FCI  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| CRE  | HHO  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| CRL  | RCE  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>TIPO DE NARRATIVA</b>                                   | Visual   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>CATEGORÍA RELACIONADA</b>                               | <i>Mobile Blended Learning</i>   |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b>                            | Interacción virtual  |     |     |     |     |     |     |     |     |
| <b>SÍNTESIS</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que los estudiantes observaron a través del proyector las imágenes sobre los lugares de la ciudad en inglés.</li> <li>- Se evidencia que el contenido de la clase fue visualizado por los estudiantes a través de la aplicación <i>Power Point</i>.</li> <li>- Se deduce que los estudiantes participaron de manera activa y constante en una clase virtual con la docente mediante la plataforma <i>Google Meet</i>.</li> </ul> |     |     |     |     |     |     |     |     |



## Material visual (J)

|  |  |
|--|--|
| <p><b>ELEMENTO</b></p>   |   |
| <p><b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b></p>          | <p>04</p>  |
| <p><b>MEDIO DE COMUNICACIÓN Y FECHA</b></p>                        | <p>Virtual con la aplicación de WhatsApp<br/>15/08/2023</p>  |
| <p><b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN</b><br/><b>¿Qué se observa?</b></p> | <p>Se observa que la estudiante está enviando audios y mensajes en inglés al docente mediante el uso de la aplicación <i>WhatsApp</i>.</p>   |
| <p><b>CÓDIGO DE LOS INTEGRANTES</b></p>                            | <p>CSM</p>   |
| <p><b>TIPO DE NARRATIVA</b></p>                                    | <p>Visual</p>  |
| <p><b>CATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                                | <p><i>Mobile Blended Learning</i></p>  |
| <p><b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                             | <p>Interacción virtual</p>   |
| <p><b>SÍNTESIS</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que existió una interacción constante entre estudiantes y docente.</li> <li>- Se deduce que la comunicación entre el estudiante y la docente se realizó mediante el aplicativo de <i>WhatsApp</i>.</li> <li>- Se infiere que la estudiante transfirió información específica a través de sus reportes de audio.</li> </ul> |

## Material visual (K)


|  |  |
|--|--|
| <p><b>ELEMENTO</b></p>  |    |
| <p><b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b></p>  | <p>05</p>  |
| <p><b>MEDIO DE COMUNICACIÓN Y FECHA</b></p>  | <p>Presencial - 14/08/2023</p>   |
| <p><b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN ¿Qué se observa?</b></p>  | <p>Se puede observar que los estudiantes reciben el acompañamiento del docente en el aula de clases cuando realizan sus producciones en inglés.</p>  |
| <p><b>CÓDIGO DE LOS PARTICIPANTES</b></p>  | <p>CRE<br/>HHO</p>   |
| <p><b>TIPO DE NARRATIVA</b></p>  | <p>Visual</p>  |
| <p><b>CATEGORÍA RELACIONADA</b></p>  | <p><i>Mobile Blended Learning</i></p>  |
| <p><b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b></p>   | <p>Retroalimentación</p>   |
| <p><b>SÍNTESIS</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que, dentro de la actividad de aprendizaje, los estudiantes recibieron retroalimentaciones constantes sobre el avance y el logro de sus producciones en inglés.</li> <li>- Se observa que el docente realizó observaciones y sugerencias de manera formativa a los estudiantes.</li> <li>- Se deduce que los estudiantes recibieron retroalimentaciones personalizadas en una clase presencial.</li> </ul> |

## Material visual (L)

|   |  |
|---|--|
| <p><b>ELEMENTO</b></p>                                    |    |
| <p><b>CÓDIGO DE REGISTRO DEL MATERIAL FOTOGRÁFICO</b></p> | <p>06</p>  |
| <p><b>MEDIO DE COMUNICACIÓN Y FECHA</b></p>               | <p>Virtual con la aplicación de WhatsApp<br/>05/09/2023</p>  |
| <p><b>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN ¿Qué se observa?</b></p>   | <p>Se observa que la estudiante está enviando su foto y audios a través de la herramienta <i>WhatsApp</i> y la docente está realizando comentarios sobre su evidencia.</p>   |
| <p><b>CÓDIGO DE LOS PARTICIPANTES</b></p>                 | <p>FCI</p>   |
| <p><b>TIPO DE NARRATIVA</b></p>                           | <p>Visual</p>  |
| <p><b>CATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                       | <p><i>Mobile Blended Learning</i></p>  |
| <p><b>SUBCATEGORÍA RELACIONADA</b></p>                    | <p>Retroalimentación</p>   |
| <p><b>SÍNTESIS</b></p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia que la estudiante envió una imagen y grabó sus producciones orales en inglés mediante la aplicación <i>WhatsApp</i>.</li> <li>- Se infiere que la docente responde asertivamente y brinda recomendaciones a través de audios.</li> <li>- Se evidencia que la estudiante recibió una retroalimentación personalizada a través de su celular.</li> </ul> |

# ANEXO 7: SOLICITUD PARA REALIZAR APLICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

## Solicitud aprobada de aplicación de trabajo de investigación

 CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

**SOLICITUD PARA REALIZAR LA APLICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**Estimado director de la I.E. "14373" Cumbicus Alto.-**

Lic. Lidio Jimenez Peña

**Presente.-**

De nuestra consideración:

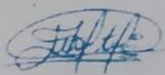

Nosotros, **Steve Werenshon Bellido Aima** docente contratado de la especialidad de Inglés de la I.E. "14373" Cumbicus Alto identificado con el **DNI N° 73818320** y **Mercy del Rocio Bravo Altamirano** identificada con el **DNI N° 71195593**, ante usted respetuosamente nos presentamos y expresamos lo siguiente:

Que habiendo culminado la carrera profesional de Educación Secundaria en la especialidad de Inglés en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Pueblo Libre, Lima. Nos dirigimos a usted para saludarlo cordialmente y solicitarle su gentil colaboración a través de este medio para aplicar nuestro trabajo de investigación en la I.E. "14373" Cumbicus Alto, debido a que nos encontramos realizando la pesquisa para optar al título profesional de Licenciados en Educación Secundaria con especialidad en Inglés, titulada "EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS A TRAVÉS DEL MODELO MOBILE BLENDED LEARNING EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA REGIÓN PIURA, 2023".

Por lo expuesto:

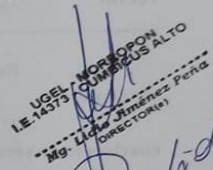
Rogamos a su persona acceder a nuestra solicitud.

Piura, 30 de mayo del 2023

Bachiller Steve Werenshon Bellido Aima  
DNI: 73818320

Bachiller Mercy del Rocio Bravo Altamirano  
DNI: 71195593

  
*Revisado*  
*30/05*

## ANEXO 8: DIARIO DE CAMPO

### Formato de diario de campo 1

**I. Datos informativos**

**1.1. Nombre del observador(a):** Bellido Aima Steve Werenshon y Bravo Altamirano Mercy del Rocío

**1.2. Códigos de los estudiantes:**

|     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CSM | CPM | CRE | CRL | CHL | FCI | HHO | RCE |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

**1.3. Lugar y fecha:**

**1.4. Tema:**

**1.5. Objetivo:**

**II. Ítems de observación**

| Categoría                       | Competencia comunicativa del idioma inglés |           |
|---------------------------------|--|-----------|
| Subcategoría                    | Descripción                                | Reflexión |
| 1. Competencia lingüística      |  |           |
| 2. Competencia sociolingüística |  |           |
| 3. Competencia pragmática       |  |           |

| Categoría                 | <i>Mobile Blended Learning</i> |           |
|---------------------------|--------------------------------|-----------|
| Subcategoría              | Descripción                    | Reflexión |
| 1. Interacción presencial |                                |           |
| 2. Retroalimentación      |                                |           |

## Formato de diario de campo 2

### I. Datos informativos

**1.1. Nombre del observador(a):** Bellido Aima Steve Werenshon y Bravo Altamirano Mercy del Rocío

**1.2. Códigos de los estudiantes:**

|     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CSM | CPM | CRE | CRL | CHL | FCI | HHO | RCE |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

**1.3. Lugar y fecha:**

**1.4. Tema:**

**1.5. Objetivo:**

### II. Ítems de observación

| Categoría                       | Competencia comunicativa del idioma inglés |           |
|---------------------------------|--|-----------|
| Subcategoría                    | Descripción                                | Reflexión |
| 1. Competencia lingüística      |  |           |
| 2. Competencia sociolingüística |  |           |
| 3. Competencia pragmática       |  |           |

| Categoría              | <i>Mobile Blended Learning</i> |           |
|------------------------|--------------------------------|-----------|
| Subcategoría           | Descripción                    | Reflexión |
| 1. Interacción virtual |                                |           |
| 2. Retroalimentación   |                                |           |