

Estrategias Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Grado Octavo

Corporación Universitaria Adventista



Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e
Idioma Extranjero Inglés.

Grupo de investigación

Nubia Bedoya Álvarez

Nancy María Bolaños Tegue

Bárbara Mosquera Domínguez

Damaris Vargas Isaza

Medellín, Colombia

2014

Nota de Aceptación



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

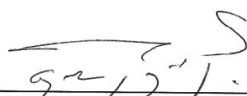
CENTRO DE INVESTIGACIONES


NOTA DE ACEPTACIÓN


Los suscritos miembros de la comisión Asesora del Proyecto de Grado: “Estrategias Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Grado 8º”, elaborado por las estudiantes: NUBIA BEDOYA ÁLVAREZ, NANCY MARÍA BOLAÑOS TEGÜE, BÁRBARA EUSEBIA MOSQUERA DOMÍNGUEZ Y DAMARIS VARGAS ISAZA, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero: Inglés, nos permitimos conceptuar que éste cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad de Educación y por lo tanto se declara como:

Aprobado - Destacado

Medellín, Mayo 22 de 2014


Mg. (c) Gelver Pérez
Presidente


Mg. Jeniffer Vega
Secretario


Esp. Nancy Ruíz
Vocal

Agradecimientos

A Dios en primer lugar, porque sobreabundó para con nosotras en toda sabiduría e inteligencia (Efesios 1:8).

A nuestras familias por su comprensión y apoyo incondicional.

A la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA DE COLOMBIA –UNAC, por brindarnos la oportunidad de formarnos como profesionales en el marco de los principios cristianos.

A nuestra asesora metodológica Mg. Jeniffer Ximena Vega Fajardo por su participación en la dirección, orientación y corrección de este proyecto.

A nuestra asesora temática Esp. Nancy Esther Ruiz Gallego por su acompañamiento, dedicación, motivación y participación constante; especialmente; en la elaboración de la cartilla producto de nuestra investigación.

Al Mg. Gélver Pérez Pulido por sus orientaciones y a todos los que directa o indirectamente dieron su aporte para el logro de esta meta, nuestros más profundos y sinceros agradecimientos.

Tabla de contenido

Capitulo Uno- Planteamiento del Problema	1
Formulación del problema	2
Justificación	2
Viabilidad.....	3
Objetivo general	4
Objetivos específicos.....	4
Variables	5
Constructos	5
Delimitación.....	5
Limitaciones.....	6
Supuestos	6
Definición de términos	7
Capítulo Dos - Marco Teórico.....	9
Marco referencial	9
Antecedentes.	10
Marco conceptual	14
Teoría de adquisición de una segunda lengua	14
Estrategias de aprendizaje.	17
Estrategias de enseñanza.	22

ESTRATEGIAS METTODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO OCTAVO

Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.....	25
El papel de las indicaciones metodológicas en el proceso pedagógico.....	26
Métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en la adquisición de una lengua extranjera.....	27
Proyecciones futuras con relación al aprendizaje de lenguas extranjeras.....	33
Marco contextual.....	34
Características generales del desarrollo cognitivo de la población en estudio.....	36
Cómo enseñar a los adolescentes.....	38
Marco institucional.....	39
Marco legal.....	39
Capítulo Tres - Marco Metodológico.....	41
Enfoque de la investigación.....	41
Tipo de investigación.....	41
Población.....	43
Muestra.....	43
Recolección de la información.....	43
Análisis de claridad y pertinencia.....	44
Prueba piloto.....	45
Cronograma de actividades.....	49
Presupuesto.....	52
Capitulo Cuatro – Análisis y Resultados.....	53

ESTRATEGIAS METTODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO OCTAVO

Resultados de las Encuestas.....	53
Análisis de los resultados de las encuestas.....	56
Resultados de la Observación Grupal.....	57
Primer análisis grupal de la guía de observación.	57
Análisis general de las guías de observación.	66
Capitulo Cinco - Conclusiones y Recomendaciones	70
Conclusiones.....	70
Recomendaciones.....	71
Anexos.....	73
Encuesta para los estudiantes	73
Entrevista para los docentes.....	77
Referencias	80

ESTRATEGIAS METTODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO OCTAVO

Resumen del Proyecto de Investigación

Corporación Universitaria Adventista

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e

Idioma Extranjero: Inglés

Estrategias Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Grado Octavo

Integrantes:

Nubia Bedoya Álvarez

Nancy María Bolaños Tegue

Bárbara Mosquera Domínguez

Damaris Vargas Isaza

Asesoras:

Temático: Esp. Nancy Esther Ruiz Gallego

Metodológico: Mg. Jeniffer Ximena Vega Fajardo

Fecha de terminación del proyecto: Mayo de 2014

ESTRATEGIAS METTODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO OCTAVO

Problema

Los estudiantes de los grados octavos de las instituciones en estudio poseen un nivel bajo en el manejo de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera que están aprendiendo. Se evidencia una serie de factores que afectan de manera negativa el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el presente proyecto de investigación pretende responder al interrogante: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas de enseñanza - aprendizaje más eficaces para la adquisición del idioma inglés en los grados octavos de las instituciones: Técnico Senon Fabio Villegas de Villa rica (cauca), Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), Colegio Adventista de Ibagué, e Institución Educativa Adventista de Quibdó “Bolívar Escandón”?

Método

El método utilizado en este proyecto es la investigación acción, mediante la cual las investigadoras tienen la oportunidad de interactuar con la población en estudio e intervenir para la mejora de las situaciones encontradas. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron: La encuesta para los estudiantes y la observación directa de las investigadoras.

La población estudiada corresponde a 123 estudiantes de los grados octavos de los cuales se tomó una muestra de 40 estudiantes para realizar el análisis de claridad y pertinencia.

Resultados

Para responder a las necesidades encontradas en los grupos en estudio las investigadoras proponen una herramienta que contiene una cartilla con estrategias metodológicas prácticas y

ESTRATEGIAS METTODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL GRADO OCTAVO

útiles, complementadas con actividades para el fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas en la orientación de las clases de inglés.

Durante el tiempo de ejecución de la propuesta las investigadoras tuvieron la oportunidad de realizar un acercamiento e interactuar con la población en estudio en tanto se realizaban actividades de apoyo en la orientación de las clases. En estos espacios se han desarrollado varias de las actividades que refuerzan las estrategias que se proponen en este libro, y la respuesta de los estudiantes ha sido positiva, lo que se evidencia en su grado de satisfacción por los cambios introducidos en la clase y la retención de los conocimientos adquiridos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio y la aplicación de las nuevas estrategias metodológicas propician el desarrollo de las clases de inglés con mayor calidad, efectividad y satisfacción en cada uno de los estudiantes, repercutiendo significativamente en la formación académica para los niveles superiores.

Capítulo Uno - Planteamiento Del Problema

Este capítulo describe los objetivos, el problema y la justificación del proyecto; que tiene como objeto de estudio las estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés en el grado octavo de las Instituciones Educativas: Eduardo Espitia Romero, Senon Fabio Villegas, Colegio Adventista de Ibagué, Institución educativa adventista de Quibdó “Bolívar Escandón”.

Descripción

El análisis de la información obtenida por las investigadoras durante las sesiones de observación directa, en las clases de inglés en los grados octavos de las instituciones: Técnico Senon Fabio Villegas de Villa Rica (Cauca), Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), colegio Adventista de Ibagué, e Institución Educativa Adventista de Quibdó “Bolívar Escandón”; permitió el conocimiento de comportamientos y acciones concretas de los grupos observados. Se evidencia una serie de factores que afectan de manera negativa el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de entre los cuales sobresalen: la poca importancia conferida al aprendizaje de esta lengua, el marcado prejuicio y concepciones sobre la dificultad de aprender inglés, la apatía y falta de motivación, la carencia de autonomía en el proceso de aprendizaje, la falta de interés por la participación en la construcción del conocimiento y la metodología de enseñanza tradicionalista. Todos estos factores han influido para que los estudiantes de los grados octavos de las instituciones mencionadas presenten falencias en el manejo del inglés como segunda lengua.

Formulación del problema

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas de enseñanza - aprendizaje más eficaces para la adquisición del idioma inglés en los grados octavos de las instituciones: Técnico Senon Fabio Villegas de Villa Rica (Cauca), Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), Colegio Adventista de Ibagué, e Institución Educativa Adventista de Quibdó “Bolívar Escandón”?

Justificación

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) presenta nuevas exigencias que ponen de manifiesto la necesidad de crear e integrar nuevos ambientes educativos en la enseñanza del inglés en pro de alcanzar un mejor nivel académico y calidad de la educación básica media colombiana.

Según Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012), entre las políticas implementadas por el estado colombiano en su Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 se estableció como estrategia de competitividad el dominio del inglés como lengua extranjera de modo que contribuya a la formación de un país competitivo y a mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. Dentro de los ejes de acción del Programa Nacional de Bilingüismo se propone un plan de mejoramiento que busca gestionar cambios significativos en las prácticas pedagógicas teniendo como referentes los estándares y los niveles de desarrollo de las competencias (párr.3).

De otra parte, en el mundo moderno de interacciones constantes, las barreras de tiempo y espacio que hasta hace algunas décadas limitaban a los seres humanos han ido cayendo producto del auge en las comunicaciones. Por estas razones, es de suma importancia implementar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que generen una educación integral, de

calidad y pertinente con las demandas sociales de la actualidad. En este contexto específicamente, la formación de los educandos debe propiciar la expansión del conocimiento mediante la apropiación del idioma que se habla en la mayor parte del mundo. Es preciso otorgar especial atención a la enseñanza y aprendizaje del inglés, pues su comprensión y manejo potencia el desarrollo de la persona en el campo personal, social y laboral.

Consecuentemente, esta propuesta construida desde la consolidación de la educación como fundamento para el desarrollo del ser humano, generará conciencia sobre la importancia de la adquisición del inglés como segunda lengua y potenciará en la población estudiantil objeto de este estudio, aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias, lo que a su vez quebrantará los prejuicios y paradigmas sostenidos por los estudiantes, pues su bandera es aprender y divertirse al mismo tiempo.

El proyecto beneficia directamente a 123 estudiantes del grado octavo de las instituciones donde se realiza el estudio, pues fomenta el deseo de explorar, disfrutar y adquirir un nuevo idioma, que más que importante es actualmente necesario para sobrevivir en una sociedad que exige competitividad. Del mismo modo, los docentes encargados de orientar estos grupos serán beneficiados al tener a su disposición un abanico de posibilidades que van a servirles en el desempeño de su quehacer educativo.

Viabilidad

La presente investigación se considera viable porque conduce a la reflexión y reorientación de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua sin entorpecer el currículo diseñado por las instituciones.

Responde a una necesidad en un contexto real.

Sirve de referencia a futuros investigadores.

Avalado por las comunidades educativas donde se realiza la investigación.

La población objeto de estudio es de fácil acceso.

Sus objetivos son medibles.

Existen fuentes de apoyo de investigadores que han consultado sobre esta temática.

Acorde con la formación educativa que adelantan las investigadoras.

Es de bajo costo.

Objetivo general

Diseñar nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el grado octavo de las instituciones: Técnico Senon Fabio Villegas de Villa Rica (Cauca), Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), colegio Adventista de Ibagué, e institución Educativa Adventista Bolívar Escandón de Quibdó.

Objetivos específicos

Observar el nivel de respuesta de los alumnos ante las diferentes estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de inglés en las instituciones objeto de estudio.

Diseñar una cartilla con estrategias metodológicas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, que sea implementada por los docentes de inglés.

Propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas de los estudiantes a través de la cartilla.

Variables

Las variables para este estudio son:

1. Estrategias metodológicas: desarrollar las clases de inglés utilizando diálogos, representaciones teatrales, relato de cuentos, biografías, canciones, películas, juegos en línea.
2. Enseñanza: proceso mediante el cual el docente busca desarrollar en las clases las cuatro habilidades: listening, speaking, writing y reading
3. Aprendizaje: estrategias de aprendizaje reflexivo, activo, sensitivo, intuitivo, visual, verbal, secuencial y global.

Constructos

La apatía de los estudiantes hacia asignatura de inglés se debe a que no se utilizan estrategias metodológicas adecuadas.

Los beneficiarios del proyecto tendrán nuevas apreciaciones sobre la importancia de adquirir el inglés como segunda lengua.

La consolidación de este proyecto pedagógico, como aporte institucional para suplir necesidades cognitivas y de competencia de otros grupos que estarán interesados en participar del proyecto.

Delimitación

Este proyecto está dirigido a los grados octavos de las instituciones: Técnico Senon Fabio Villegas de Villa Rica (Cauca), Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), colegio Adventista de Ibagué, e institución educativa de Quibdó “Bolívar Escandón”. El proyecto

abarcará dos semestres contados a partir del mes de Julio de 2013 hasta el mes de Mayo de 2014.

Limitaciones

Entre las limitaciones para el desarrollo de esta investigación se cuentan:

Escasez de recursos o material didáctico.

Tiempo de las investigadoras.

Intensidad horaria de la clase de inglés.

Supuestos

El conocimiento basado en los principios y valores provenientes de la palabra de Dios, constituye la base para la formación del individuo y el desarrollo de sus potencialidades dentro de un proceso integral en las áreas: espiritual, física, mental, social y demás valores humanos. Este concepto de educación pone énfasis no sólo en el cultivo de la inteligencia sino en un proceso de mejora global del ser humano. La enseñanza del idioma inglés juega un papel extremadamente importante dentro del currículo institucional, por lo que debe ser desarrollada mediante la implementación de estrategias metodológicas activas que favorezcan el aprendizaje y la apropiación de la lengua de modo que los educandos puedan; además de conocer a Dios mediante el lenguaje y un elevado desarrollo del nivel de abstracción, primordial evidencia de que el hombre en verdad fue creado a su semejanza, responder a las demandas sociales y generar un impacto positivo en la comunidad al favorecer el bien común, la convivencia y la paz en todas las etapas de formación.

Definición de términos

Estrategia: La palabra estrategia deriva del latín *strategia*, que a su vez procede de dos términos griegos: *stratos* (“ejército”) y *agein* (“conductor”, “guía”). Por lo tanto, el significado primario de estrategia es el arte de dirigir las operaciones militares. El concepto también se utiliza para referirse al plan ideado para dirigir un asunto y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. En otras palabras, una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro.

En el ámbito de la docencia las estrategias educativas sirven para definir a todas las actividades y actuaciones que se organizan con el claro objetivo de poder lograr alcanzar los objetivos que se han marcado.

Metodología: Es un vocablo generado a partir de tres palabras de origen griego: *meta* (“más allá”), *odòs* (“camino”) y *logos* (“estudio”). El concepto hace referencia al plan de investigación que permite cumplir ciertos objetivos en el marco de una ciencia. Por lo tanto, puede entenderse a la metodología como el conjunto de procedimientos que determinan una investigación de tipo científico o marcan el rumbo de una exposición doctrinal.

Enseñanza: La enseñanza es la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien. La enseñanza es el proceso por el cual se imparte la instrucción con el objeto de fijar el conocimiento e implica la interacción de tres elementos: el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento.

Aprendizaje: Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. El proceso fundamental en el aprendizaje es la imitación (la repetición de un proceso observado,

que implica tiempo, espacio, habilidades y otros recursos). El aprendizaje humano se define como el cambio relativamente invariable de la conducta de una persona a partir del resultado de la experiencia. Este cambio es conseguido tras el establecimiento de una asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta. La capacidad no es exclusiva de la especie humana, aunque en el ser humano el aprendizaje se constituyó como un factor que supera a la habilidad común de especies animales.

Inglés: Se designa con el término de inglés al idioma originario del norte de Europa, de raíz exclusivamente germánica, que se desarrolló primeramente en Inglaterra y que luego se expandió a muchas de las colonias que esta potencia de ultramar logró sumar a su dominio. En la actualidad, el inglés es el primer idioma que se habla en el Reino Unido y los Estados Unidos y por supuesto sigue conservando su prioridad en aquellas regiones colonizadas por los ingleses hace cientos de años atrás.

El inglés es el idioma que la gente elige para comunicarse internacionalmente y por ende también el idioma que más se enseña alrededor del mundo.

Capítulo Dos - Marco Teórico

El propósito del marco teórico es dar a la investigación conceptos y proposiciones, que permitan abordar el problema en forma coherente. Por lo tanto, se incorporan los conocimientos previos o marco referencial del problema de investigación que se está abordando; así como un marco conceptual, que permita obtener y consultar la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos de estudio, de donde se debe extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe al problema de investigación.

Además, incluye un marco legal, que contiene algunos documentos normas, leyes, reglamentos, decretos, resoluciones; que sirven como referencia y de soporte legal para la investigación y un marco institucional, que describe el contexto físico y social de las instituciones que se están investigando.

Marco referencial

Este apartado describe el aspecto histórico en relación a los estudios sobre estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés, considerando su evolución y el tratamiento hecho por los especialistas, las teorías, enfoques teóricos, investigaciones, y antecedentes en general, que sirven para guiar el presente proyecto de investigación y favorecen el establecimiento de hipótesis.

Antecedentes.

A través del tiempo, el tema de enseñanza-aprendizaje del inglés ha sido objeto de estudio por muchos expertos, con el propósito de encontrar estrategias metodológicas efectivas para enseñar y aprender esta lengua extranjera. Dichas investigaciones, han arrojado diversas teorías que han contribuido a explicar más a fondo este fenómeno y se ha intentado como fin último lograr que el aprendiz se comunique efectivamente a través del mismo. Para ello, numerosas investigaciones y estudios, se han llevado a cabo con la finalidad de mejorar dicho proceso. Muchos de los investigadores que han hecho aportes en esta área del conocimiento han llegado a la conclusión de que existe una enorme complejidad en lo que se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera; que además, son muchos los factores que pueden incidir (Ramos, 2006, p.1).

En lo que concierne a las estrategias de enseñanza-aprendizaje del inglés se han hecho varias contribuciones, las cuales citaremos a continuación:

O'Malley et al. (1985) en Estados Unidos, estudiaron las estrategias utilizadas por los estudiantes para aprender, mejorar y retener la lengua extranjera. Para esta investigación, se entrevistaron 70 estudiantes de secundaria y 22 profesores respectivamente, a fin de determinar la familiaridad entre el uso de estrategias de los estudiantes y si los profesores enseñaban y/o fomentaban sus estrategias en sus clases.

El estudio de campo, contó con tres instrumentos, dos guías de entrevistas, una para los estudiantes y otra para los profesores; y una guía de observación para las clases y estrategias reportadas. En sus conclusiones los autores lograron establecer que los dos grupos de estudiantes “principiantes e intermedios” lograron identificar y reportar el uso externo de una gran variedad de estrategias de aprendizaje, siendo las más resaltantes las estrategias metacognitivas, cognitivas

y sociales. Donde fue posible a su vez observar que los estudiantes intermedios eran más propensos a utilizar las estrategias metacognitivas con más frecuencia que los principiantes.

En el estudio realizado por Ramos (2006), se hizo un análisis sobre estrategias de aprendizaje de un segundo idioma empleadas por 29 estudiantes que cursaban las alternativas al Trabajo de Grado del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Oriente, Cumaná- Sucre - Venezuela. En este estudio de campo descriptivo, la autora buscó principalmente identificar cuáles eran las estrategias que utilizaban los estudiantes sobresalientes y cuáles los no sobresalientes. Como instrumento para la recolección de los datos se usó el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de un Idioma (SILL del inglés Strategy Inventory of Language Learning) creado por Oxford (1990). En los resultados obtenidos, la autora logró comprobar que las estrategias empleadas por ambos grupos de estudiantes suelen ser distintas entre sí: “los primeros utilizan más las estrategias referidas a los procesos mentales, la organización y evaluación de los aprendizajes y el aprendizaje con otros” (p. 60). Este estudio resulta hoy en día importante para los docentes de inglés, porque tal como se indica en el mismo, identificando las estrategias de aprendizaje que funcionan para los estudiantes sobresalientes, se podría lograr incentivar a los menos sobresalientes académicamente para que así estos puedan aplicarlas en el aprendizaje del idioma inglés.

Otro estudio fue realizado por González y Massone (2002) quienes al analizar el uso de las estrategias cognitivas como facilitadoras del aprendizaje escolar, en 327 estudiantes de noveno año de Educación General Básica en Argentina, lograron evaluar el uso que hacían los estudiantes de tales estrategias, a la vez de determinar cuáles eran las que usaban con mayor y menor frecuencia. Para ello, se llevó a cabo un estudio de campo donde se administraron las escalas de estrategias de aprendizaje ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación, y Apoyo)

con una modalidad de aplicación colectiva. Este instrumento de acuerdo a las autoras está basado en “el procesamiento de información como base del aprendizaje y permite medir el grado en que el alumno posee y aplica estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento” (p. 2). Las conclusiones del estudio según los resultados obtenidos, indican que existe muy poco uso de las estrategias de aprendizaje, donde “ninguna es usada a menudo por la población escolar, los estudiantes observados no hacen uso habitual de las estrategias de adquisición, codificación, recuperación, ni apoyo; cuestión que actuaría en perjuicio del aprendizaje” (p. 3). Las autoras a su vez resaltan “la escasa capacidad de los estudiantes para interpretar y transferir la información, cuestión que se traduciría en el elevado índice de fracaso que expresan las instituciones en estudio” (p. 3).

La investigación realizada por Hashim y Syed (1994) en Malasia, donde los autores examinaron qué tipo de estrategias de aprendizaje eran utilizadas por 246 estudiantes de tercer nivel universitario, más la influencia de variables como: sexo, raza, edad y carreras en la selección de las estrategias. Para identificar las estrategias se utilizó como instrumento el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de un Idioma (SILL del inglés StrategyInventory of Language Learning) versión 7.0 Oxford (1990) diseñado para hablantes de lenguas extranjeras. Entre sus resultados los autores lograron identificar las siguientes estrategias meta cognitivas, de compensación, sociales, cognitivas, afectivas y memoria; siendo la primera de ellas más usada con un nivel alto inclusive, respecto a las restantes que fueron empleadas en un nivel medio respectivamente. Las conclusiones de este estudio indican que debido a que la población eran estudiantes universitarios, éstos tal vez, estaban más atentos a sus notas y por lo tanto, monitorean su proceso de aprendizaje. Los resultados a su vez sugieren la importancia de incorporar las estrategias de aprendizaje en las clases de idiomas, para así proveer a los demás

estudiantes de lengua extranjera, oportunidades para que logren aprender de manera más autónoma.

Abad, (2013) realizó una investigación cualitativa acerca de los factores pedagógicos que influyen en la enseñanza del inglés en cuatro escuelas públicas de Medellín (Colombia). Doce maestros fueron entrevistados sobre los tres principios lingüísticos: competencia comunicativa, efecto de la lengua nativa e interlingua. Del Análisis de este estudio se concluye que factores como el ego lingüístico, la percepción del papel del docente y la actitud frente al inglés son determinantes en la enseñanza de esta lengua. También se concluye, que dichos factores deben ser incorporados en los programas de desarrollo profesional para que los maestros puedan revisar sus creencias y ajustar sus prácticas efectivamente y así poder brindar una enseñanza del inglés con calidad.

Baker y Boonkit (2004) en Tailandia, realizaron un estudio sobre las estrategias de aprendizaje referentes a la lectura y la escritura de 107 estudiantes de inglés como lengua extranjera, buscaron determinar qué estrategias podrían ser explícitamente enseñadas a los estudiantes para mejorar tanto el proceso de aprendizaje como las destrezas de lectura y escritura en inglés dentro de la universidad y demás contextos educativos del inglés en Tailandia y Asia. El estudio siguió una metodología de triangulación para evitar limitarse a un solo método de investigación, los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario analizado cualitativamente. Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes empleaban muy frecuentemente estrategias meta cognitivas, cognitivas y de compensación, por lo que los autores resaltaron la importancia de concentrarse en estas estrategias para la enseñanza del inglés. Sin embargo, en sus conclusiones dejan claro que dentro de las estrategias de aprendizaje para la escritura, las seis categorías de Oxford no ofrecen mucha ayuda para entender cómo se usan las estrategias de

escritura, y mucho menos para establecer diferencias entre buenos y malos escritores. Sin embargo, si encontraron diferencias muy importantes entre buenos y malos aprendices en relación con el proceso de escritura.

Marco conceptual

A lo largo de esta sección se espera compartir conceptos claros sobre las teorías de adquisición de una segunda lengua y qué se entiende por estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Teoría de adquisición de una segunda lengua.

Aunque algunos investigadores todavía hacen diferencia entre los términos segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), sobre la base del contexto en que la lengua se ha aprendido (por inmersión en un país extranjero o en sala de clase, con mínima o nula exposición a la lengua fuera de ella); en la actualidad, el término adquisición es utilizado en forma genérica para referirse a la internalización de un sistema lingüístico, e involucra los conceptos que Krashen psicolingüista considera para distinguir entre aprendizaje y adquisición; a saber, una representación mental implícita de la lengua y un conocimiento aprendido acerca de ella (VanPatten y Benati 2010). Así, la teoría conocida como Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) intenta responder a interrogantes de cómo los aprendices internalizan el sistema lingüístico de un idioma distinto al materno y cómo pueden utilizar ese nuevo sistema lingüístico en la comprensión y la producción.

Krashen psicolingüista (1980) afirma que para la adquisición de una segunda lengua es necesario un nivel subconsciente e inconsciente, pero en especial la hipótesis del insumo que

consiste en que el estudiante esté expuesto a la lengua meta. (párr.9). Este planteamiento implica un mejoramiento y progreso en el habla y la gramática, como resultado de la adquisición de una segunda lengua. Además, habla de la hipótesis del filtro afectivo, que consta de tres factores que son: la motivación, la autoconfianza y la baja ansiedad, las cuales se relacionan directamente y ayudan a mejorar el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera.

Teoría de Comprensión del Discurso.

En lo relacionado con las teorías del procesamiento del lenguaje, la comprensión del discurso se constituye en el centro de atención en lo teórico y lo empírico en las últimas décadas. Para Swaan y Rapp (2007), “la noción básica de comprensión incluye la construcción y aplicación de una representación mental e integrada de los eventos descritos, que pueden ser leídos, escuchados o vistos en alguna representación o directamente”. Para que haya comprensión, es necesario que haya conexión entre los eventos y la representación existente en la memoria; que se conoce como modelo mental o modelo de situación. Lo que quiere decir, que para que haya comprensión debe haber una conexión entre la información que proporciona la experiencia con el lenguaje (clave lingüística o habla) y la experiencia del receptor (conocimiento previo).

Teoría de la gramática universal.

Definida por Chomsky (2001) como: “El programa genético, el esquematismo que permite la gama de posibles realizaciones que constituyen las posibles lenguas humanas. Cada una de estas realizaciones es un posible estado final y estable: la gramática de una lengua específica. La gramática universal es un sistema genéticamente determinado en el estado inicial que se especifica, se enfoca, se articula, se refina bajo las condiciones impuestas por la experiencia para

producir las gramáticas particulares que se representan en los estados estables alcanzados. Si consideramos de esta forma la cuestión del crecimiento del lenguaje (“el aprendizaje de la lengua”), podemos ver cómo es posible que una persona conozca muchísimo más de lo que ha experimentado.

Teoría de la interacción social.

A esta teoría también se le ha llamado “interaccionismo social” y argumenta que el lenguaje se desarrolla como resultado de un intercambio comunicativo entre el individuo y su entorno. Lightbown y Spada (2000, p.22). Otra explicación para esta teoría según O’Grady,(2005, p.176), y afirma que para el desarrollo del lenguaje de los niños es necesario la “madresía”, porque este tipo de discurso es más accesible para los niños, pues es más lento, abundan las repeticiones y se hace énfasis en la entonación.

Teoría de la actividad.

Según Leontév (citado por Kasper y Rose, 2002), una actividad es una categoría funcional que integra aspectos internos y cognitivos de la acción. Dentro de una actividad se pueden distinguir tres niveles de análisis: actividad, acción y operación. Las unidades de análisis propuestas por la Teoría de la Actividad son compatibles con las unidades de análisis de los actos de habla. “De esta forma, la actividad puede equivaler, a la evolución socio pragmática de un actor, la acción al acto ilocutivo y la operación a los recursos lingüísticos gracias a los cuales la acción es implementada. (Kasper y Rose, 2002: 35). Tanto los niveles propuestos por Leontév como los valores socio pragmáticos, son formados y operados en circunstancias históricas y socioculturales concretas, durante la interacción desplegada y la situación de habla. Esta teoría valora el rol de

los aprendices, no como receptores pasivos, sino como constructores activos de su propia enseñanza e identidad en una segunda lengua.

Estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con O'Malley, Chamot & Oxford (citado por Abad, 2013) las estrategias de aprendizaje son conductas en las que los estudiantes se involucran o técnicas que deliberadamente se aplican para llevar a cabo una tarea o resolver un problema. Las estrategias de enseñanza son consideradas planes intencionales que guían la enseñanza. Los profesores deben asumir las estrategias que los estudiantes aplican por su cuenta como ventanas que se abren arriba en su cognición. Desde esa perspectiva, los profesores estarán mejor preparados para evaluar las condiciones en que esas estrategias pueden favorecer el aprendizaje.

Scott & Ytreberg (citados por Patarroyo, 2011) una estrategia es una amplia variedad de ayudas de enseñanza necesarias en el aula de clase de una lengua extranjera. Cole y Chan (citados por Killen, 2007) definen la estrategia como un conjunto de principios que cuentan con un orden, coherencia y relevancia en un contexto particular. Mientras que para Orlich, Harder, Callahan, Trevisan & Brown. (2009) es un plan pensado para hacer algo. (p.77).

Según los expertos (Peregory & Boyle 2001) las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionadas con las habilidades, aunque a veces se puede interpretar de manera errónea acerca de que una estrategia determinada este asociada con una sola habilidad específica de la lengua. Más bien, las estrategias comunes ayudan a entrelazar todas las habilidades. No todos los estudiantes aprenden igual, lo que implica que existen diferentes estilos de aprendizaje. Algunos se sienten cómodos cuando trabajan con hechos, datos y algoritmos; otros prefieren trabajar con teorías y modelos matemáticos. Algunos estudiantes captan más fácilmente la información cuando se les

presenta en forma visual, mientras que otros prefieren la forma verbal. Algunos aprenden mejor hablando e interactuando con otros, mientras que otros prefieren el trabajo individual.

Ismaila, Hussaina y Jamaluddina (2010) (citado por Ventura, Moscoloni, Gagliardi, 2012) resumieron las características de cada estilo:

Estrategia de aprendizaje reflexivo.

Es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el fin de mejorarlo y consiste en que el estudiante utiliza un tiempo determinado para meditar y reflexionar sobre la información a procesar; cuando le resulta difícil llegar a una conclusión o hacer un resumen; esta estrategia involucra factores como el razonamiento, la disponibilidad emocional, apoyos cognitivos y emociones. “Si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien.” (Paul and Elder, 2005).

Por lo tanto, los docentes deben motivar el pensamiento reflexivo organizando y direccionando el proceso de enseñanza aprendizaje desde posiciones reflexivas teniendo en cuenta la necesidad de los estudiantes, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva. Algunas características de los estudiantes reflexivos:

Prefieren pensar antes de hablar.

Normalmente responden “pensemos primero lo que vamos a hacer.”

Prefieren trabajar solos.

Estrategia de aprendizaje activo.

Indica preferencias hacia el procesamiento a través de la explicación de los conocimientos y el trabajo en grupo. Ayuda a retener y comprender cualquier contenido realizando actividades

dinámicas: discusiones en grupos, debates, explicando a otros alguna tarea o tema y de esta manera asimilan exitosamente. Las características del aprendizaje activo son:

Individualidad: El aprendizaje es fruto del esfuerzo personal. Es además personal e intransferible ya que nadie puede aprender por otro.

Intencionalidad: responde a una intención directriz previa. El propósito deliberado constituye el inicio del aprendizaje.

Unidad: La personalidad bio psico social de los estudiantes, su ser total debe moverse en procura de los resultados previstos. El ser unitario y no una parte de él debe responder.

Funcionalidad: Deriva de la relación de las necesidades e intereses del sujeto con los objetos y resultado de estudio en función de los cuales actúa. Se aprende más fácil lo que es útil.

Creatividad: La adaptación de las diferentes situaciones de aprendizaje a las circunstancias nuevas y variadas de la vida posibilita actos creativos; porque el aprendizaje se potencia creando.

Los estudiantes activos aprenden mejor cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío, cuando realizan actividades cortas y de resultados inmediatos hay emoción, drama y crisis. Pero les cuesta más trabajo cuando tienen que adoptar un papel pasivo, cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos o cuando tienen que trabajar solos.

Estrategia de aprendizaje sensitivo.

Se orienta hacia la percepción de hechos de la realidad y detalles. Refiere a un tipo de pensamiento completo, práctico y procedimental. Este aprendizaje se lleva a cabo, si el contenido a aprender tiene alguna conexión con el mundo que lo rodea, el aprendizaje se realiza sobre hechos concretos. Prefieren resolver problemas por medio de criterios ya establecidos y les agradan las complicaciones o sorpresas. Son pacientes con los detalles, buenos memorizando

hechos y haciendo trabajos manuales (en laboratorios), prácticos y cuidadosos. No les llama la atención cursos que no tengan conexión con el mundo real.

Estrategia de aprendizaje intuitivo.

Tiende hacia el descubrimiento de relaciones entre conceptos y significados subyacentes. Alude a habilidades creativas e innovadoras. Es un aprendizaje mediante contenidos abstractos, donde, el individuo manipula la información obtenida, este se da más que todo en prácticas de laboratorios y demostraciones, este aprendizaje lo utilizan las personas que les gusta innovar. Prefieren descubrir posibilidades y relaciones. Pueden ser mejores comprendiendo nuevos conceptos y son casi siempre mejores que los sensitivos con problemas matemáticos. Tienden a trabajar más rápido y a ser más creativos que los sensitivos. No les agradan cursos que involucren bastante memorización y cálculos.

Estrategia de aprendizaje visual.

Aprendizaje Visual es un método de enseñanza/aprendizaje que utiliza un conjunto de Organizadores Gráficos (métodos visuales para ordenar información), con el fin de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más efectivamente. Además, ayuda a identificar ideas erróneas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos. Ejemplos de estos Organizadores son: Mapas conceptuales, Diagramas Causa-Efecto y Líneas de tiempo, películas, demostraciones etc. utilizando estos recursos recuerdan mejor lo que ven.

Por otra parte, la elaboración de diagramas visuales ayuda a los estudiantes a procesar, organizar, priorizar, retener y recordar nueva información, de manera que puedan integrarla

significativamente a su base de conocimientos previos. Los organizadores gráficos toman formas físicas diferentes y cada una de ellas resulta apropiada para representar un tipo particular de información.

Estrategia de aprendizaje verbal.

Alude a las preferencias por las explicaciones orales u escritas por los estudiantes donde ellos reciben una información que transforman en conocimiento como respuesta. Este es el tipo de enseñanza en el que más se incurre a que las clases se tornan en magistrales al no permitir que haya interacción; por lo tanto el docente debe fomentar en el alumno el desarrollo de formas activas de aprendizaje por recepción, promoviendo una comprensión precisa de los nuevos conocimientos.

El aprendizaje verbal significativo teorizado por Ausubel, propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto.

Estrategia de aprendizaje secuencial.

El estudiante aprende y comprende por medio de un proceso lógico, y mediante un orden cronológico de acontecimientos y hechos de los que puede hallar soluciones y nuevos conocimientos paso a paso. Además de las estrategias de repetición y organización, hay otra estrategia, la elaboración, por la cual la información entrante se relaciona con los materiales informativos existentes en el registro del sujeto. Esta estrategia elaborativa o secuencial facilita la memoria a largo plazo al unir el nuevo material con los esquemas ya existentes, haciéndolo así más significativo y más fácil de recuperar.

Esta estrategia va desde la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo o a corto plazo. Las tres estrategias (selección, organización y elaboración) constituyen lo que algunos llaman condiciones del aprendizaje significativo.

Estrategia de aprendizaje global.

La persona aprende a grandes saltos y asimila gran cantidad de contenido, pero sin ver las conexiones que existen entre ellos. Estas personas son capaces de hallar soluciones a problemas complejos, pero no pueden explicar el procedimiento que siguieron para solucionarlo, porque no sigue los detalles del mismo. Tiende hacia el entendimiento holístico captando el sentido amplio de los contenidos. Esta característica puede conllevar dificultades para explicar el modo en que llevan a cabo la comprensión de los conceptos y las conclusiones.

Estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza en inglés son un conjunto de planes informados e intencionalmente concebidos por el profesor para que la enseñanza del idioma extranjero se dé. Para su diseño y selección se debe tener en cuenta el contexto, la población y las intenciones pedagógicas y didácticas. Entre las estrategias de enseñanza se encuentran las a) de instrucción: técnicas y actividades; b) de evaluación: diversidad de tipos --formativa, sumativa-- y formas - alternativas, tradicionales--, instrumentos y tareas; y c) de recursos: diccionarios, mapas mentales, libros, grabadoras, DVD, computadores, etc. (Maturana, en Abad & Maturana, 2010, p.77).

Por su lado, las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas utilizadas por los estudiantes –de manera frecuente y consciente- para mejorar su

proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Oxford, 1990, p.78). Para O'Malley&Chamot (1990) las estrategias de aprendizaje son herramientas que ayudan a que el estudiante se involucre de manera activa y consciente en el desarrollo de su habilidad comunicativa (p. 78).

Patarroyo (2011) plantea que “la competencia comunicativa, el interlenguaje y el efecto de la lengua materna son los factores lingüísticos motor de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en su estudio él demuestra que los factores internos y externos determinan finalmente la manera cómo se enseña la competencia, cómo el maestro y el estudiante se enfrenta a la interferencia de la lengua materna y cómo se establecen las interacciones entre profesores, estudiantes y el saber específico; o sea, como se establece el acto pedagógico.”(p.85).

Estrategias de enseñanza más comunes.

Reading for specific information (Lectura para obtener información específica) Consiste en la realización de una lectura superficial, en la cual se busca una información específica, y una vez que la encuentras a simple vista comienzas a leer con más cuidado, para tomar los elementos más interesantes de la misma.

Reading for gist or skimming. (Leer para captar la idea) Consiste en una lectura rápida de forma general para obtener una idea general del texto.

Reading for details: (Lectura de datos) Consiste en una lectura lenta y detallada a fin de comprender el significado de cada palabra, esto se aplica principalmente en la lectura de temas complejos, como poesía o temas muy técnicos de un área laboral específica.

Listening for gist: (Comprender lo esencial) Consiste en escuchar un segmento completo bien sea de una conversación, una lectura, entre otros, a fin de que el estudiante comprenda de forma general lo que el hablante quiere decir.

Listening for specific information: (Escuchar para obtener información específica) Se le pide al estudiante que escuche una grabación o al profesor con el propósito de que ubique una información específica que le sea requerida.

Listening for detail: (Escuchando los detalles) Consiste principalmente en escuchar una grabación para detectar las semejanzas y diferencias entre la pronunciación de las palabras y cómo deben ser pronunciadas las mismas. Al igual que se utiliza para la identificación de acentos.

Listening for attitude: (escuchar para conocer la actitud) El estudiante escucha una grabación para ayudarse sobre cómo debe ser la entonación e incluso para determinar las emociones del hablante.

Speaking: desarrolla la habilidad del estudiante para expresarse fácilmente de forma oral en una lengua extranjera. De ahí que se utilicen estrategias como:

Role play and dialogues: (Juego de roles y diálogos) Ayudan al estudiante a practicar el idioma de una manera segura para ellos, puesto que se les permite escribir situaciones ficticias que posteriormente tienen que presentar en público.

Speech: (Discurso) Consiste en la escritura y presentación de discursos sobre temas específicos que desee desarrollar el estudiante. Esto lo ayuda a practicar no solo la fluidez sino su capacidad de expresarse en público en situaciones formales.

Discussions:(Discusiones) Se presentan temas controversiales que motivan al alumno a hablar sin restricciones y de una manera libre en la que puede expresar sus ideas y defender sus puntos de vista.

Groupwork: (Trabajo en grupo) Se realizan pequeñas actividades en el aula que requieren que los alumnos intercambien ideas utilizando el idioma. Esto les ayuda con la práctica del mismo

mejorando su fluidez e incluso les da la oportunidad de corregirse entre ellos mismos o aclarar sus dudas sin ayuda del profesor.

Choral Drill: (Ejercicio coral) Es la estrategia más utilizada para la repetición de palabras con el propósito de mejorar la pronunciación y entonación.

Writing: ayuda al estudiante a desarrollar su forma de expresarse de forma escrita en el idioma. Las estrategias más usadas son:

Completing simple texts: (Completar textos sencillos) El estudiante completa un texto bien sea con la forma correcta del verbo, o con alguna otra palabra que ayude a darle coherencia al texto.

Writing post cards and Letters: (Escribir postales y cartas) El estudiante puede escribir sus experiencias y emociones o incluso puede aprender cómo escribir una carta de manera formal y de esta manera practicar gramática y otros aspectos de la escritura.

Writing compositions and essays: (Escribir composiciones y ensayos) Esta es una estrategia de escritura más formal que le permite al estudiante desarrollar un tema elegido libremente a la vez que se documenta de otros recursos para argumentar su trabajo. Se utiliza con los estudiantes avanzados, dado no solo a su nivel de dificultad sino también a la necesidad de redactar coherentemente.

Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Según lo afirman Abad y Maturana (2010) “Los factores internos son un conjunto de elementos subjetivos e intersubjetivos que afectan directamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que a la vez son susceptibles de ser modificados o reforzados por la interacción que se da entre los elementos constitutivos de estos procesos. Las creencias, las percepciones, las

estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las actitudes y la motivación son ejemplo de éstos. Los factores externos, por su lado, son elementos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que no están dentro del rango de injerencia directa ni de maestros ni estudiantes. En este aspecto, se puede señalar el tiempo de clase, el acceso y uso de los recursos y el desarrollo profesional como los factores más relevantes para el desempeño de la labor pedagógica. Adicionalmente, el entorno familiar, la cultura y el sistema educativo son señalados como factores que inciden de manera especial en el aprendizaje.”(78).

Según lo postulado por Abad (2013) “El ego lingüístico del profesorado, su propia imagen como profesores de inglés y sus creencias en lo que respecta al estado de Inglés en la cultura local, juega un papel fundamental, aunque, muchas veces inadvertido, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sólo a través de la reflexión juiciosa y continua sobre tales factores pueden los maestros ser iluminados en cuanto a los fundamentos de su enseñanza, y sólo entonces se puede hacer con éxito los ajustes necesarios para mejorar su práctica.” (p.104).

En este sentido, se requiere la actualización constante del profesorado a través de programas de desarrollo profesional en procura de conjugar estos dos grupos de factores y aportar al mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El papel de las indicaciones metodológicas en el proceso pedagógico.

De acuerdo con Titone (1976) “Las indicaciones metodológicas, lejos de construir un esquema determinante de la acción didáctica, deberán ser un estímulo para la inventiva y para la creatividad. El juego, en un sentido de diversión activa –teniendo en cuenta que toda clase de lengua extranjera debe ser un juego para los alumnos- exige la aplicación o la prolongación de

varios tipos de ejercicios aptos para la consolidación de todo lo asimilado inicialmente.” (p. 383).

Métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en la adquisición de una lengua extranjera.

A continuación se presenta una relación de los diversos métodos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua:

El método Gramática-Traducción (G-T).

Este es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas "clásicas" (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, Alemán e Inglés). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Para los seguidores de este método la mejor vía para decir una oración en la lengua extranjera (LE), era comenzar una oración en la lengua materna (LM), analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la LE. Dicho análisis se hacía en términos de la gramática de la (LM) a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra. Las explicaciones se hacían en lengua materna desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera; no obstante, aquí se exigía tremendamente de la memoria

pues había que recitar todos los patrones estructurales y aprender cientos de miles de palabras así como oraciones no naturales y descontextualizadas con el propósito de entrenar y desarrollar habilidades (Garcí, 2012, p.110).

Gramática textual.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua requiere, como ha sostenido Widdowson (1983, 1984, 1990, 2004) citado en Corvalán P. y Zenteno C. (2009). De un enfoque que optimice el uso comunicativo de la lengua en contextos sociales, lo cual implica una aproximación alternativa, textual y discursiva, al tratamiento de, incluso, los elementos formales del sistema de la L2; esto es, una gramática textual. El término ‘gramática textual’ se refiere a un modelo descriptivo del sistema gramatical (i.e., morfosintáctico) que pueda dar cuenta, principalmente, del funcionamiento de elementos y construcciones en los niveles inter- (o trans-) y supra-oracionales configurados en el interior de un texto, como se ha propuesto en Zenteno (1996, 1997) y en Corvalán (2007).

Una gramática textual puede ser caracterizada como una aproximación a los elementos y construcciones gramaticales de orden ‘contextual’ y ‘co-textual’, en cuanto la aceptabilidad de las formas y construcciones morfo-sintácticas de L2 depende tanto de su relación con el contexto como del co-texto lingüístico en elaboración. Por ‘contexto’ se entiende la realidad física, social y/o psicológica que es accesible a los interlocutores en el momento de la comunicación lingüística (Hymes 1974, Widdowson 2004). Se caracteriza por su carácter multifacético, i.e., por la confluencia de una serie de dimensiones implicadas en el proceso comunicativo: el contexto lingüístico (contexto e intertexto), el contexto local (témpro-espacial), el contexto socio-cultural, etc. Todas estas dimensiones contextuales son graduales y dinámicas (Chafe 1994), es decir,

tienen áreas de activación cuyos límites son difusos pero que son de gran relevancia para la producción e interpretación discursiva. El contexto es también interactivo ya que es producto de la constante negociación de los significados entre los interlocutores (Widdowson 2004). p. 99

El método Directo.

Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que esta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir. Este método centró su atención en el desarrollo de las 4 habilidades, comenzando por las orales, donde la expresión oral se convierte en la habilidad básica. Se ignora la existencia de la (LM), asumiendo que el aprendizaje de la (LE) y la (LM) constituyen procesos similares, solo que comenzados en diferentes edades. Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza, otro tanto así le pasa a la lectura; estimula la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales y escritos. Se evitan los errores a toda costa, asumiendo que un error genera un hábito incorrecto. Existen criterios de que este método estimuló la curiosidad de los estudiantes por aprender y progresar.

“El método directo sostiene que la clave para que el alumno aprenda la lengua sin esfuerzo aparente es llegar a vivir la lengua y en la lengua que se aprende. En forma resumida estas serían sus características más notorias: las teorías no están en la primera línea de la clase, creencias poco sistematizadas, intuitivas en gran medida e inspiradas en la observación de lo que ocurre durante

el proceso de adquisición de la lengua materna.”(Riart, Valdez, Serafini, Benítez y Perrota, 2011, p.11).

El método Audio-lingual.

Está basado en los principios de la psicología conductista y adaptó muchos procedimientos del método directo. En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados (audio gramófonos, grabadoras) y una guía de estudio bien detallada que modele todas las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua para que le sirva de ejemplo; toda esto a fin de lograr un modelo lo más preciso posible. (Hadermann y Rojas, 2007, p.55).

La sugestopedia de Lozanov.

La sugestopedia es un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basada en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. Con la sugestopedia a los estudiantes se les sienta en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. (Hadermann y Rojas, 2007, p.55). La sugestopedia enfatiza el desarrollo de una memoria reducida y expone al aprendiz a un conjunto

de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacer que se sienta con más libertad de hablar.

Esta metodología se concentra en los estudiantes y sus estados mentales, prestándole atención a sus deseos, sus estados afectivos (la evitación del temor y la ansiedad del estudiante), la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje. Algunas variantes de la sugestopedia son: la hipnopedía, la ritmopedía, la relaxopedia, la sugestocibemética, etc.

La vía silente de Gattegno.

Aquí el profesor ofrece un input limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes. El profesor no censura a los estudiantes ni los recompensa, su posición consiste en indicarle que lo hagan de nuevo y se esfuercen más. De este método se dice que lleva a los estudiantes a confiar en sus propios recursos, aun estando bajo la dirección del profesor (Hadermann y Rojas 2007, p.55).

El enfoque comunicativo.

En realidad no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que

pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Esta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin.

Además de haber asimilado al cognitivismo, el enfoque comunicativo ha tomado del humanismo el énfasis en el trabajo de grupos, la búsqueda de la sensibilidad, las dinámicas grupales y el sentido de la necesidad del crecimiento personal. De ella también viene el énfasis en la selección, la libertad para que el alumno se enfrente, sin el control directo del maestro, a los problemas que debe resolver. (Hadermann y Rojas, 2007, p.56).

Respuesta Física Total (TPR).

Según el Dr. John J. Asher, este método consiste en la internalización del lenguaje a través del descifrado de código que es un proceso que permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión antes de la producción de la lengua. Los estudiantes son llamados a responder físicamente a órdenes verbales. Las actividades pueden ser simples como Simón dice, o juegos más complejos que incluyen gramática más compleja y escenarios más detallados, es útil para contar historias, y tiene algunas ventajas, entre ellas los estudiantes disfrutan de pasar el tiempo fuera de sus sillas, ya que son actividades muy dinámicas; son simples y no se requiere de preparación y motiva a la sinestesia. (p.3-17).

Metodología Realia.

Para definir este método se va a tener en cuenta la opinión de algunos autores: Para Seaton (1982) "Se considera realia aquellos objetos reales que se usan en el aula como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras". Según Celce-Murcia y otros (1979), "las realías son

casi ilimitadas. Cuanto mayor sea el número de objetos incorporados por el profesor de lengua extranjera en el aula, mejores serán la motivación del aprendizaje y los resultados". Doff (1996) nos dice: "Los objetos reales (a veces llamados realias): El profesor puede utilizar objetos y llevarlos a la clase - comidas, ropas, envoltorios, cosas del hogar, etc.". Por lo tanto, la realia en un concepto más amplio, se refiere a cualquier objeto real que sea llevado a la clase para realizar diversas actividades. (párr. 3 y 4).

Proyecciones futuras con relación al aprendizaje de lenguas extranjeras.

La visión futurista de la enseñanza de lenguas se mueve en la dirección de enfoques; la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable. En lugar de enseñar elementos gramaticales se les pedirá a los estudiantes que resuelvan situaciones problemáticas utilizando la lengua. No habrá "cacería" de errores, pues se terminará por entender que son parte del proceso. El aprendizaje se centrará en la tarea que bien puede ser encontrar una ruta, en un mapa in situ, o hacer la reservación de boletos para un viaje en tren a partir de la discusión del itinerario, etc. También tendrán mucha fuerza actividades que se centren en los valores, actitudes, sentimientos, autoestima, comunicación interpersonal, y así sucesivamente. Se enfatizará el significado, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje incidental. Los estudiantes aprenderán a ser buenos aprendices de lenguas, a hacer el máximo con sus propios recursos, a tomar sus propias decisiones sobre qué hacer y cómo estudiar mejor. El programa sería una mezcla de trabajo en el aula y autoestudio y donde el input guiado por el profesor se reducirá diariamente y aumentarán las oportunidades para que el estudiante trabaje por su cuenta y el profesor sirva de supervisor. La idea sería enseñarles a los estudiantes a ocuparse de su aprendizaje y a responsabilizarse por el

mismo. No se les puede enseñar todo a los estudiantes, máxime cuando lo más importante es crear una actitud positiva hacia todo aprendizaje y equiparlos para que puedan enfrentarlos.

Marco contextual

El colegio Senon Fabio Villegas es una institución de carácter oficial, ubicada en el área urbana del municipio de Villa Rica – Cauca. Atiende alrededor de 1700 estudiantes en sus tres sedes en jornada diurna y el programa educativo para adultos que funciona en la jornada de la noche.

La mayor parte de la población que habita la región del norte del departamento del Cauca, son descendientes de los esclavizados en las haciendas de La Bolsa, Japio, Pilamo y Quintero, así como los ubicados en las minas de Santander de Quilichao, Caloto, Honduras y La Teta, de propiedad del esclavista Julio Arboleda.

En la actualidad Villa Rica brinda acogida a un representativo número de familias pertenecientes a otras etnias y que se han mudado hasta allí de diversas partes del país. Este hecho se puede observar tomando como referencia la población del colegio que es objeto de este estudio.

El nivel socio económico de esta población es bajo. En el aspecto general, la actividad económica del municipio de Villa Rica comprende: la agricultura, que incluye los cultivos de caña de azúcar, maíz, plátano, zapallo, soya, tomate y frutales. La alfarería representada en la producción de materiales a partir de la arcilla, a saber, tejas, ladrillos, faroles, etc. La economía informal, como es el caso de vendedores ambulantes, madres cabezas de hogar que se desempeñan como empleadas domésticas en las ciudades vecinas, carretilleros, transportadores

informales (piratas) que prestan servicio a nivel intermunicipal y empleos en el sector industrial y comercial como el que se genera por los ingenios azucareros.

El Villa rícense es conocido como una persona alegre, conservadora de su cultura y tradiciones, solidaria y trabajadora. Desde su fundación en 1998 el municipio ha gozado de una relativa tranquilidad, salvo el micro consumo de sustancias psicoactivas, algunos hechos aislados de delincuencia juvenil y los actos terroristas del 02 de febrero de 2012 por subversivos, que dicho sea de paso, provocó serios efectos en la mentes infantiles principalmente.

El INER Eduardo Espitia Romero es de carácter oficial mixto y está ubicado en el casco urbano del municipio de Necoclí (Antioquia). Cuenta con 2000 estudiantes desde preescolar hasta el grado once y están distribuidos en cuatro jornadas así: diurno- mañana y tarde, nocturno y sabatino. La Comunidad educativa consta de grupos raciales muy variados como: mestizos, negros, mulatos, indígenas y una minoría blanca; así mismo, hay diversidad de estratos sociales en su mayoría 1 y 2 del SISBEN, y un grupo minoritario de estrato 3.

El municipio de Necoclí tiene un nivel socioeconómico medio-bajo, su actividad económica está basada en el turismo, la pesca, ganadería, agricultura, el comercio y el transporte informal (moto taxi).

La institución educativa adventista de Quibdó “Bolívar Escandón” está ubicada en la zona norte de la ciudad de Quibdó capital del departamento del Chocó. Esta institución es de carácter mixto y privado, perteneciente a la región sur occidente de la Iglesia adventista del séptimo día. Allí se labora en calendario A y en única jornada atendiendo a aproximadamente 300 estudiantes desde los grados pre jardín hasta grado 11, sus edades oscilan entre los 3 y los 16 años. La mayor parte de la población dice pertenecer a la raza negra producto del mestizaje entre negros, indígenas y blancos. Su economía se basa en la explotación de minas de oro y de platino.

Aunque también se cultiva el plátano, yuca, banano y algunos frutos típicos de la región como el borojó, chontaduro, la piña, caimito almirajó, lulo, bacao. Socialmente, la ciudad se destaca por albergar a personas alegres, amantes, trabajadoras y muy amables.

El colegio Adventista de Ibagué está ubicado en un área urbana, es de carácter privado, de calendario A con jornada única y forma parte del grupo de instituciones Adventistas, está conformado por una población de estudiantes de filiación cristiana Adventista en el 50% de los casos, el otro 50% corresponde a los estudiantes que profesan un credo diferente. Esta comunidad pertenece al nivel socioeconómico medio y cuenta con 400 estudiantes aproximadamente.

Características generales del desarrollo cognitivo de la población en estudio.

La psicología evolutiva ha establecido diversas categorías de carácter cronológico para describir los cambios que se presentan en el desarrollo de una persona. Aunque las características específicas de una persona pueden variar de acuerdo con factores biológicos y ambientales, existen ciertas generalidades que se deben tener en cuenta a la hora de planear experiencias educativas. La población de este estudio se encuentra clasificada en la categoría de la adolescencia y el principal acontecimiento de esta edad es el establecimiento de la identidad, la cual trae consigo el desarrollo de habilidades complejas en los campos afectivo, cognitivo y social.

Desarrollo cognitivo.

Según Piaget, en el Período de las operaciones formales los adolescentes logran el más alto nivel de desarrollo cognitivo (operaciones formales), cuando alcanzan la capacidad para pensar en forma abstracta. Se presenta a la edad de la adolescencia y continúa a lo largo de toda la vida

adulta. Su principal característica es que el individuo que llega a esta etapa es capaz de prescindir del contenido concreto y palpable de las cosas y de situarse en el campo de lo abstracto. Este desarrollo proporciona al adolescente nuevas herramientas para manejar la información. Ya no se limitan al aquí y al ahora, sino que puede planear el futuro, elaborar y comprobar hipótesis y razonar sobre el porqué de las cosas. El adolescente es capaz de realizar razonamientos formales sobre un nivel abstracto: se desarrollan nuevas capacidades que permiten la valoración de la verdad o falsedad de las proposiciones abstractas, analizar fenómenos complejos en términos de causa-efecto, utilizando el método hipotético-deductivo, e incluso deducir consecuencias de situaciones hipotéticas y diseñar pruebas para ver si las consecuencias sostienen la verdad.

Desarrollo afectivo.

Sus sentimientos cambian casi del todo y se enfrentan a la tarea más importante que es: Lograr la identidad, incluida la identidad sexual que perdura en la edad adulta. Tras el período turbulento de la pre-adolescencia, la conducta de los jóvenes suele sosegar. Las relaciones familiares conflictivas ceden el paso a la discusión racional, al análisis de las discrepancias y hasta a los pactos y los compromisos. En este segundo momento de la adolescencia, los intereses afectivos de los jóvenes abandonan masivamente el ámbito familiar, estableciendo nuevas elecciones de objetos afectivos extra familiares.

Desarrollo social.

El desarrollo social del adolescente empieza a manifestarse desde temprana edad, cuando en su infancia (a partir de los 10 años) empieza a pertenecer a pequeñas pandillas con la única finalidad de jugar y de hacer travesuras. A medida que se va desarrollando empieza a ver otras

inquietudes a la hora de elegir a un amigo, por ejemplo, tiene que tener las mismas inquietudes, ideales y a veces hasta condiciones económicas. El grupo es heterogéneo compuesto de ambos sexos ya no es como anteriormente mencionamos las pandillas que en su mayoría eran homogéneas, lo que en la mayoría de las veces trae como consecuencia atracción entre chicos y chicas.

Algunos psicólogos se refieren a ésta etapa como una de la más crítica del ser humano ya que el adolescente ve a la sociedad o al mundo como un tema de crítica y rechazo, rompe el cordón umbilical que lo liga a los padres, desconoce la autoridad o cualquier liderato y entra en ese período transitorio en donde no se pertenece a una pandilla pero tampoco forma parte de un grupo puberal. La comprensión la buscan fuera, en los compañeros, en los amigos, hasta encontrar el que va a convertirse en su confidente, el adulto o los padres no llenan esos requisitos.

Cómo enseñar a los adolescentes.

Dadas las características propias de su etapa, este grupo poblacional se halla en capacidad de comprender conceptos y reglas. Están en capacidad, por ejemplo, de hacer sus apreciaciones en cuanto a lo que está correctamente bien dicho en la lengua extranjera y se les facilita explicar conceptos lingüísticos. Lo que significa que el docente puede orientarlos en la gramática y otros conceptos más formales de la lengua. No obstante, continúa siendo necesario presentarles el nuevo conocimiento con ejemplos y de maneras divertidas, interesantes y vivenciales. En tales casos es necesario diseñar actividades para captar su atención inmediata. El profesor necesita para lograr esto estar animado, entusiasmado sobre el tema que enseña pues la energía con la que dirija sus actividades es contagiosa, ya sea negativa o positivamente. Aunque el profesor crea que se sobreactúa, esta actitud es muy útil para que los estudiantes se mantengan alerta. Ellos sienten

que si la clase es divertida es rico trabajar allí y así se crea un mejor ambiente de trabajo y aprendizaje.

Marco institucional

El presente proyecto de investigación es adelantado por estudiantes de IX semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades; lengua castellana e idioma extranjero: Inglés, en la Corporación Universitaria Adventista, la cual se halla ubicada en la carrera 84 No. 33AA-1 barrio la castellana (Medellín - Colombia). Dicha institución es de carácter privado y confesional perteneciente al sistema mundial de educación de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, establecida sobre valores y principios cristianos y firmemente comprometida en la formación integral de hombres y mujeres para el servicio a Dios, a la iglesia y a la sociedad.

Marco legal

Avanzando con la investigación acerca de las estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés en los grados octavos de las instituciones Educativas Técnico Senon Fabio Villegas de Villa Rica Cauca, Institución educativa adventista de Quibdó “Bolívar Escandón”, Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia) y colegio Adventista de Ibagué, es de vital importancia conocer y tener presente la normativas legales que sustentan esta propuesta curricular como lo es “El marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje aprobada por la conferencia mundial de enseñanza para todos y el programa de Bilingüismo del MEN (Ministerio de Educación Nacional), Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad.”

El derecho a la educación se encuentra contemplado en la constitución política de Colombia; según el artículo 67 en donde se establecen las libertades de enseñanza, aprendizaje de la investigación. Es allí donde se fundamenta el plan integral del área de inglés, al igual que en la ley 115 de 1994: Artículo 21 literal M. debe ser objetivo de la educación en inglés "la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera"

Artículo 22 literal L. como objetivo específico el PIA (Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas) debe integrar "la comprensión y la capacidad de expresarse en una lengua extranjera". Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Según lo establecido por la ley 115, artículo 23, numeral 7, humanidades: lengua castellana e idiomas extranjeros se encuentran en el grupo de áreas obligatorias y fundamentales.

La resolución 2343 de 1996 señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas, presenta los lineamientos curriculares y los indicadores de logro curriculares. Los Estándares Básicos de Competencias de lenguas extranjeras inglés, 2006, están enmarcados en el trabajo que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional para la formulación de Estándares Básicos de Competencias y en su programa Nacional de Bilingüismo.

Capítulo Tres - Marco Metodológico

Este capítulo define la metodología empleada para el desarrollo de la investigación. Se consideran aspectos como el enfoque metodológico, el tipo de investigación, la población en estudio, las técnicas y procedimientos empleados para la recolección de la información, el cronograma de actividades y el presupuesto.

Enfoque de la investigación

El enfoque a utilizarse en esta investigación es el cualitativo, porque busca la descripción y caracterización de la población en mención así como, comprender la perspectiva de los participantes y profundizar sus experiencias, opiniones y significados. En palabras de Padlog, (2009) “la investigación cualitativa realiza una aproximación fundamental de intimidad entre quien la conduce y quienes son estudiados, generando empatía hacia los motivos, intenciones, proyectos, valores, creencias, representaciones, hábitos, actitudes y opiniones de los actores expresados en el lenguaje común y en las acciones cotidianas, en la interacción constante con el medio en el que el sujeto realiza su vida, su experiencia” (p. 414).

Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrollará principalmente en el aula de clase y que las investigadoras serán parte activa en el proceso, el tipo de investigación adoptado fue la investigación-acción, en común acuerdo con Elliott (citado por Bisquerra, 2009) quien define la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorarla calidad de la acción dentro de la misma” (p.370).

La constante en la investigación-acción ha sido la de hacer algo para mejorar una práctica, desde la perspectiva de Kemmis (citado en Bisquerra, 2009), la investigación-acción tiene tres focos de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en que tiene lugar (p.370).

Por ello, este trabajo se basa en la planificación de una acción educativa, poniéndola en práctica y observando todo el proceso para finalmente evaluar los resultados y reflexionar sobre los mismos. En función de los resultados obtenidos, se corregirán aquellos aspectos que se consideren necesarios para mejorar la práctica educativa.

Según señala Latorre (2007), la investigación- acción no solo constituye un conjunto de criterios, asuntos y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un “vaivén”, -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos queden integrados y se complementen. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. A modo de síntesis, la investigación – acción es un espiral de ciclos constituidos por las siguientes fases: Planificar, actuar, observar y reflexionar. La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica (p. 32).

Pring (citado en Latorre 2007) señala cuatro características significativas de la investigación- acción:

- Cíclica, recursiva. Pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar.
- Participativa. Los clientes e informantes se implican como socios, o al menos como participantes activos, en el proceso de investigación.
- Cualitativa. Trata más con el lenguaje que con los números.

- Reflexiva. La reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son parte importantes de cada ciclo (p.28)

Población

La población de este estudio corresponde a 123 estudiantes matriculados en los grados octavos de las instituciones: Técnico Senon Fabio Villegas de Villa Rica (Cauca), Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), Colegio Adventista de Ibagué, e institución Educativa Adventista de Quibdó “Bolívar Escandón”.

Muestra

Dado que se trata de una investigación cualitativa, la muestra corresponde al número total de la población en estudio.

Recolección de la información

Las técnicas seleccionadas para la obtención de información y pruebas en esta investigación son:

- ✓ La guía de observación que contiene las narraciones sobre las observaciones personales de las reacciones, reflexiones y explicaciones que se dan en el aula
- ✓ La entrevista semi-estructurada a los docentes del área de inglés.
- ✓ La encuesta para los estudiantes.

Análisis de claridad y pertinencia

La encuesta a los estudiantes fue sometida al análisis y a la evaluación por expertos, quienes sugirieron algunas modificaciones en materia de redacción, específicamente en las preguntas número 5, 6, 10, 13, 16 y 20.

La pregunta N° 5 decía: “Cuándo practico este idioma en forma audible mejoro la pronunciación”, Y fue modificada así: “en la clase de inglés se utilizan actividades como escuchar audios, música, noticias o ver videos”.

La pregunta N° 6 decía: “En la clase de inglés se utilizan variedad de actividades para mejorar la escucha”, fue modificada así: “En las clases se realizan juegos y dinámicas de escucha”.

El interrogante N° 10: “Los recursos utilizados en la clase para escuchar inglés son los más adecuados” Fue reestructurada así: “Se realizan actividades con diferentes tipos de lectura (narrativo, informativo, argumentativo)”.

La pregunta N° 13 se había planteado como: “El docente utiliza variedad de recursos para las actividades de lectura”, después de la modificación quedó así: “se propone en la clase la escritura de noticias, cuentos, descripciones o biografías”.

En el caso de la pregunta N° 16, “El docente propone en clases producción de textos”. Se replanteó de la siguiente manera: “Se propone construir textos a partir de ilustraciones o imágenes”.

La pregunta N° 20 pasó de: “el docente promueve actividades de gramática en las clases”, a “el tema de la clase se apoya con imágenes visuales como carteles que se exponen en el aula y otros sitios de la institución”.

Por otra parte; el análisis de claridad y pertinencia realizado al instrumento de recolección hizo énfasis en la importancia de estructurar la encuesta teniendo como referente las habilidades

comunicativas a saber; habla, escucha, lectura, escritura y gramática a las cuales corresponden bloques de cuatro preguntas en el orden mencionado.

Prueba piloto

La prueba piloto se realizó en las instituciones INER Eduardo Espitia Romero del municipio de Necoclí, Senon Fabio Villegas, Colegio Adventista de Ibagué y la institución educativa Adventista de Quibdó "Bolívar Escandón. Fue aplicada por las investigadoras a 40 estudiantes del grado octavo, en la segunda semana del mes; más exactamente, los días 15 y 16 de agosto. Hubo una respuesta positiva de los estudiantes que estuvieron dispuestos a aportar a la investigación, la mayoría de los estudiantes contestaron las preguntas sin dificultad, evidenciando la claridad de las preguntas y algunos pidieron claridad en la pregunta número 17 que dice: Se promueve el aprendizaje a través de proyectos pedagógicos, los estudiantes necesitaban saber que significa proyectos pedagógicos; también se generó inquietud en la número 18 pues no entendían cuál era la realidad de los estudiantes a la que se referían las investigadoras.

Se hizo énfasis en que las respuestas debían evidenciar la realidad del concepto que los alumnos tienen de la clase de inglés. Después de una clara explicación del objetivo de la prueba, se procedió a aplicarla. Un breve análisis de las preguntas y respuestas de los estudiantes a la prueba nos dice que:

1. Casi la mitad de los estudiantes contestaron que el docente desarrolla actividades de diálogo en las clases de inglés.
2. Más de la mitad de los encuestados contestan que les gustan las clases de inglés cuando el docente utiliza actividades de diálogo.

3. Casi todos los encuestados coinciden en contestar que siempre practican varios ejercicios de pronunciación en las clases.
4. Son muy escasos los conversatorios que se realizan de manera extra aula para mejorar la habilidad del habla de los estudiantes de las instituciones en estudio.
5. En dos instituciones se sigue el método tradicional y no se utilizan las herramientas de videos, música y audios, para la enseñanza de la clase de inglés.
6. Una mínima cantidad de estudiantes responden que en las clases se realizan juegos y dinámicas y la mayoría asegura que algunas veces lo hacen.
7. De todos los encuestados 17 contestan que casi siempre se practican ejercicios de diálogo entre los compañeros en las clases.
8. Las explicaciones de la clase de inglés algunas veces es realizada por los maestros en inglés.
9. Podemos analizar que en 2 de las instituciones casi siempre el docente realiza actividades de comprensión lectora y en las otras 2 algunas veces.
10. La mayoría de los estudiantes encuestados confirman que sí se realizan actividades de participación grupal en las clases.
11. Los maestros de todas las instituciones se interesan en que los alumnos adquieran un nuevo vocabulario y desarrollan actividades para conseguirlo.
12. ¿Se trabajan lecturas con periódicos, revistas o diccionario? a esta pregunta se encontró un promedio de 10 respuestas en las opciones de siempre, casi siempre, algunas veces y nunca.
13. Son poco utilizadas las noticias y los cuentos como herramienta para afianzar en la escritura del inglés.

14. Siempre fue la respuesta más común a la pregunta ¿se utilizan las traducciones de textos en las clases de inglés?
15. Se percibe que los docentes de las cuatro instituciones sí socializa la producción y traducción de textos con los estudiantes.
16. Algunas veces los maestros proponen construir textos a partir de ilustraciones o imágenes.
17. La mayoría de encuestados cree que es muy mínima la ejecución de proyectos pedagógicos que motiven al aprendizaje el inglés.
18. Más de la mitad un equivalente a 21 estudiantes contestan que construyen oraciones afirmativas, negativas o interrogativas y tienen en cuenta su realidad.
19. Los docentes se preocupan porque los alumnos adquieran aprendizaje de reglas gramaticales.
20. Casi la mitad de los estudiantes contestan que el tema de las clases nunca se apoya con imágenes como carteles que se exponen en el aula y otros sitios de la institución.

Con el objetivo de dar mayor claridad al análisis de la prueba piloto, se responderán las siguientes preguntas:

1. ¿Para los participantes fueron claras todas las preguntas de la prueba piloto?

R//: para la mayoría de los estudiantes las preguntas fueron claras; la dificultad de algunos alumnos estuvo en la comprensión de términos, que en el momento de aplicar las encuestas fueron reemplazados por sinónimos, dando mayor claridad a la pregunta.

2. ¿La prueba aporta la información requerida para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto?

R//: Sí, porque esta prueba arroja resultados claros y verídicos que permiten direccionar en forma correcta la propuesta de estrategias metodológicas diferentes, que es el objetivo principal de esta investigación.

3. ¿La prueba aporta información para la solución del problema?

R//: al indagar acerca de las estrategias metodológicas que utilizan los docentes de las cuatro instituciones en estudio, las respuestas de los alumnos nos dan evidencias de las metodologías utilizadas por sus maestros de inglés y con base en estos resultados, se va a proponer otras que sean más innovadoras y efectivas en la enseñanza-aprendizaje de esta segunda lengua.

4. ¿Algunas preguntas no son necesarias?

R//: teniendo en cuenta, que las preguntas se plantearon incluyendo las cuatro habilidades (reading, writing, speaking y listening) por recomendación de las asesoras y de pasar por la revisión de expertos, se consideró pertinente cada una de las preguntas para obtener información más amplia y precisa.

5. ¿De acuerdo con la información recogida faltará agregar otras preguntas?

R//: la información obtenida fue suficiente y clara de tal manera que llenó las expectativas de esta investigación; por lo tanto, no se considera necesario incluir otras preguntas.

La experiencia de las investigadoras en este primer acercamiento a la población fue muy satisfactoria porque hubo disponibilidad, interés y claridad de parte de los estudiantes al responder cada una de las preguntas de la prueba aplicada. Los resultados obtenidos en las cuatro instituciones educativas confirman la pertinencia de esta investigación y serán el

fundamento para la selección de las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje que respondan al problema en investigación.

Cronograma de actividades

Para la realización del proyecto en su primera fase fue desde el mes de julio hasta el mes de noviembre de 2013, se realizaron las actividades que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

MESES – SEMANAS ACTIVIDADES	JULIO				AGOSTO				SEPTIEM BRE				OCTUBRE				NOVIEM BRE			
Diseño de la entrevista para los docentes																				
Corrección de la entrevista para docentes																				
Aplicación de entrevista a los docentes																				

La segunda fase del proyecto se realizó desde el mes de enero hasta el mes de mayo de 2014, se realizaron las actividades que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

MESES – SEMANAS	ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO			
ACTIVIDADES																				
Análisis de claridad y pertinencia																				
Aplicación de encuestas																				
Observaciones																				
Análisis de las observaciones																				
Análisis comparativos de los instrumentos de la recolección de datos																				
Conclusiones y recomendaciones																				

Capítulo Cuatro – Análisis y Resultados

Resultados de las Encuestas

La encuesta se aplicó en las instituciones INER Eduardo Espitia Romero del municipio de Necoclí, SEFAVI Senon Fabio Villegas Villa Rica Cauca, CADI Colegio Adventista de Ibagué y la INSEAQ Institución Educativa Adventista de Quibdó ´Bolívar Escandón. Fue aplicada a 123 estudiantes del grado octavo en la segunda y tercer semana del mes de marzo del año 2014. Hubo aceptación por parte de los estudiantes de las diferentes instituciones, los cuales aportaron y participaron en la aplicación de la encuesta. Se hizo énfasis en que las respuestas debían evidenciar la realidad del concepto que los estudiantes tienen de la clase de inglés. Después de una breve explicación del objetivo de la prueba se procedió a aplicar.

Los resultados de las encuestas dicen que:

1. 51 de los 123 estudiantes responden que casi siempre el docente realiza actividades de diálogo, mientras que 11 estudiantes responden que nunca.
2. A la mayoría que equivale a 95 estudiantes, les gusta la clase cuando se practica el diálogo, mientras que 28 de ellos respondieron que sólo les gusta algunas veces o no les gusta.
3. La mayoría de los encuestados, en este caso, 81 estudiantes, responde que en las clases de inglés siempre o casi siempre se realizan ejercicios de pronunciación.
4. 49 estudiantes respondieron que nunca se realizan conversatorios en horas adicionales a las clases de inglés y 34 respondieron que algunas veces.
5. La mayoría de los estudiantes que representan un total de 83 respondieron que nunca se realizan actividades como escuchar audios, música o ver videos. Otros 21 estudiantes dicen que se realiza algunas veces y la minoría respondió que se realiza siempre o casi siempre.

6. Aproximadamente la mitad de los estudiantes, un equivalente a 56 responden que casi siempre realizan juegos o dinámicas y solamente 7 de los 123 encuestados dicen que siempre.

7. 75 estudiantes responden que los ejercicios de diálogo en inglés entre compañeros se presentan en las clases sólo algunas veces o nunca se presenta.

8. 44 estudiantes respondieron que algunas veces las explicaciones de la clase se realizan en inglés y 32 afirman que nunca se hace de esta manera.

9. 64 estudiantes responden que las actividades de comprensión lectora en el área de inglés se realizan sólo algunas veces y 27 opinan nunca.

10. En las instituciones en estudio no se realizan con frecuencia actividades de participación grupal durante la clase de inglés según lo afirman 88 de los encuestados.

11. 43 estudiantes respondieron que algunas veces trabajan con lecturas variadas para ampliar vocabulario y 38 respondieron que casi siempre.

12. El uso de periódicos, revistas, diccionario para trabajar la habilidad de la lectura es poco común, pues 43 estudiantes dicen que algunas veces, 47 afirman que nunca, 23 que casi siempre y sólo 10 afirman que siempre se hace.

13. La mayor parte de la población encuestada, 104 estudiantes responde que en las clases de inglés no se proponen actividades como la escritura de noticias, cuentos, descripciones o biografías.

14. La mayor parte de la población encuestada, 87 estudiantes afirma que durante las clases siempre o casi siempre se realizan ejercicios de traducción de textos, pero un grupo de 36 responde que se realiza solo algunas veces o nunca se realiza.

15. De los 123 estudiantes encuestados un total de 82 dicen que siempre o casi siempre, el profesor socializa la producción de texto, 32 dicen que algunas veces y solo 9 dicen que nunca.

16. Los encuestados afirman en su mayoría que poco se propone la producción de textos a partir de ilustraciones o imágenes durante las clases. Un reducido grupo de 35 estudiantes responde que si se realiza esta actividad.

17. De los 123 encuestados, 61 alumnos afirman que en la clase de inglés de su institución no se promueve el aprendizaje a través de proyectos pedagógicos y 41 argumenta que algunas veces se desarrollan los proyectos.

18. 90 de los estudiantes afirman que siempre o casi siempre, se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes para formar oraciones durante los ejercicios de las clases y un grupo reducido de 15 estudiantes responde que nunca.

19. La mitad de los estudiantes encuestados afirman que siempre o casi siempre se proponen ejercicios prácticos para aprender el uso de reglas gramaticales en tanto que la otra mitad sostiene que esta actividad sólo se realiza algunas veces o nunca se realiza.

20. 69 de 123 estudiantes encuestados coinciden en opinar que las clases no se apoyan con material visual, 20 estudiantes opinan que casi siempre se realiza de esta forma, otros 20 estudiantes responde que nunca se utilizan estas estrategias y solo 14 afirman que siempre se realizan.

Análisis de los resultados de las encuestas.

De acuerdo con los resultados de las encuestas aplicadas a la población en estudio se realizarán las conclusiones por cada habilidad:

Habilidad del habla.

Puede determinarse que a los estudiantes les gustan las clases de inglés cuando se desarrollan actividades de diálogo y pronunciación. No obstante, estos reconocen que son esporádicos los conversatorios en horas extra clases o en contra jornada.

Habilidad de escucha.

Se evidencia que durante las clases de inglés no se emplean herramientas ni actividades lúdicas para el desarrollo de la escucha que favorezcan la interacción entre los estudiantes y la segunda lengua. Además, los docentes no emplean el idioma para orientar sus clases.

Habilidad de lectura.

Se puede constatar la poca utilización de material auxiliar para la práctica de la lectura del inglés, factor que determina la deficiente calidad de comprensión lectora que poseen los estudiantes. De otra parte, se evidencia que no se proponen actividades de enseñanza - aprendizaje que involucre el trabajo cooperativo y colaborativo.

Habilidad de escritura.

El uso de actividades escriturales es poco común en la planificación de las clases de inglés. En la mayoría de los casos los estudiantes son remitidos exclusivamente a la traducción de textos elementales que el docente socializa al final de la clase.

Gramática.

Puede demostrarse que en la ejecución de las clases el componente más relevante está directamente relacionado con la enseñanza de la gramática mediante la realización de ejercicios de aplicación y de refuerzo, bien sea dentro o fuera de la clase. Contrario a ello, existe una falencia en la promoción de proyectos pedagógicos tendientes a potenciar el aprendizaje del inglés, y la implementación de materiales visuales y /o lúdicos para el mismo fin.

Resultados de la Observación Grupal

Primer análisis grupal de la guía de observación.

Semana del 24 - 28 de febrero.

Durante la primera semana de observación de la clase de inglés en el grado octavo de las instituciones que son objeto de investigación, se observa que la mayoría de las clases se realizan con estrategias obsoletas y monótonas, evidenciando que los docentes de estos grados no buscan estrategias metodológicas que motiven a los estudiantes a participar activamente en las clases de inglés. Además, los estudiantes son tímidos y no muestran interés por integrarse en el desarrollo de la clase. También se observa que por razones propias de su edad es difícil llamar su atención con conversaciones o actividades que no cautiven su atención.

Habilidad del habla. Se puede evidenciar que en una de las cuatro instituciones mencionadas, el maestro utilizó una estrategia diferente de enseñanza – aprendizaje para la misma habilidad. Sin embargo, ninguna es lo suficientemente didáctica para motivar a los estudiantes a participar del desarrollo de la clase; por ejemplo: en la institución “Senon Fabio Villegas”, “INER Eduardo Espitia Romero” los docentes invitan a sus estudiantes a repetir lo que les enseña, y en el Colegio Adventista “Bolívar Escandón” el docente utiliza un software para realizar su clase, en el colegio Adventista de Ibagué en las tres clases de la primera semana no se practicó ni una sola vez durante la clase, lo que nos indica que los maestros quieren proponer nuevas estrategias, pero necesitan más orientación que les ayude a encontrar más actividades creativas que entusiasmen a sus estudiantes.

Habilidad de escucha. Las observadoras coinciden en que los docentes de inglés se limitan a hablar en la lengua extranjera solamente con los conceptos de los temas que se proponen enseñar, es decir, sólo palabras, no frases completas ni mucho menos toda la explicación del tema de la clase; que este podría ser el primer ejercicio de escucha en el aula. Debido a esta falencia los estudiantes no muestran ningún interés por mantener una conversación con el docente durante o después de la clase y tal vez por no saber cómo hacerlo no piden explicación durante la clase, si la tiene y mucho menos extra clase.

Habilidad de la lectura. En las observaciones realizadas ninguno de los docentes planificó actividades para el fortalecimiento de la habilidad lectora en el idioma inglés dentro de la clase.

Habilidad de la escritura. Las actividades propuestas para esta habilidad son claramente insuficientes en cantidad y nivel de exigencia en todos los casos. Pues escasamente se consignan los términos que el profesor escribe en el tablero.

Gramática. En tres de las instituciones observadas los docentes hacen énfasis en la gramática; en una de ellas el docente les solicita a los estudiantes trabajar en un diccionario personal y en una cuarta, esta habilidad no es tenida en cuenta debido al tipo de actividad que se estaba desarrollando.

Las investigadoras utilizan en este proceso una guía de observación previamente construida que cuenta con 22 categorías observables y se realizó durante el tiempo total de las clases.

De acuerdo con lo observado se puede concluir que el modelo de enseñanza adoptado por estos profesionales, está basado mayormente en el docente, como una clase magistral, pues la participación activa de los estudiantes es poca y se evidencia baja interacción estudiante – docente en los contenidos del área.

Segundo análisis grupal de la guía de observación.

Semana del 3 - 7 de Marzo.

En esta segunda semana de observación en las instituciones en estudio se realizaron actividades que no satisfacen las expectativas ni de los estudiantes de esta generación ni a las observadoras pues se hallan falencias que es difícil pasarlas por alto. En las instituciones se puede decir que no se están trabajando ninguna de las 4 habilidades de manera productiva para la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés.

Es importante resaltar que Institución Educativa Adventista de Quibdó “Bolívar Escandón” no se realizó observación durante esta semana, debido a inconvenientes presentados con el horario de clases.

Habilidad del habla. En el “CADI” y en el “INER” sólo se practicó esta habilidad en el momento de la oración (el padre nuestro). En el SEFAVI no se planificaron actividades para el fortalecimiento de esta habilidad.

Habilidad de escucha. No se realizó ningún ejercicio para fortalecer esta habilidad en ninguna de las instituciones observadas.

Habilidad de lectura. No se planificaron actividades destinadas a fomentar la lectura en los grupos en estudio.

Habilidad de escritura. En el INER EDUARDO ESPITIA ROMERO (Necoclí, Antioquia) se practicó esta habilidad en el momento de realizar el quiz. Las otras dos instituciones usaron el mecanismo de transcripción textual desde el tablero a sus cuadernos.

Gramática. Esta es el área a la que se concede mayor atención por parte de los docentes y donde más se enfoca a los estudiantes. Se concluye que las habilidades no se trabajaron con profundidad y que las clases se siguen trabajando en forma magistral.

Tercer análisis grupal de la guía de observación.

Semana del 10 de Marzo – 14 de Abril.

Habilidad del habla. En el “CADI” únicamente se practicó esta habilidad en el quiz que se realizó en forma oral, donde cada estudiante respondía a 5 preguntas. En SEFAVI e INER se trabaja someramente esta habilidad, pues el maestro solo solicita que repitan una o dos veces las palabras del tema que están tratando en el momento. En el INSEAQ, durante esta semana no se trabajó la habilidad del habla.

Habilidad de escucha. En tres de las instituciones en estudio no se trabajó esta habilidad en forma eficaz, solamente se escuchan dos o tres veces la pronunciación de las palabras que el maestro desea enseñar en ese día. En el INSEAQ el profesor motivó a los estudiantes para que escucharan frases en inglés a través del software “tell me more”. Ellos debían escribir lo escuchado y dar su significado en español.

Habilidad de la lectura. En el “CADI” los estudiantes leyeron 4 párrafos para realizar un ejercicio y en las demás instituciones trabajaron solo leyendo las palabras del tablero que escribía el maestro explicando el tema del día.

Habilidad de la escritura. En las instituciones INSEAQ, CADI, INER y SEFAVI, no hubo actividades significativas para fortalecer esta habilidad. En tres de las instituciones los estudiantes hicieron ejercicios de transcripción. Solo en el INSEAQ se hizo una actividad diferente, en donde

los estudiantes escuchaban frases y las escribían en su cuaderno. No obstante, se necesitan actividades más profundas para generar en los estudiantes un aprendizaje significativo.

Gramática. En este aspecto hemos observado que en la institución INSEAQ, se trabajó en la construcción de frases, el INER, trabajó en la estructura gramatical de oraciones, el verbo To Be y sus contracciones pero en SEFAVI y el CADI no se realizó actividades para contribuir a enriquecer la gramática.

Al concluir con el análisis de observación de la tercera semana en las cuatro Instituciones, es evidente que la mayoría de las clases se están desarrollando de forma monótona. Los profesores no incluyen nuevas estrategias para motivar a los chicos en su proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como una segunda lengua; fácilmente se podría decir que se están dictando las clases tal como se hace en el modelo tradicional; es decir no hay interacción y participación de los estudiantes.

Cuarto análisis grupal de la guía de observación.

Semana del 17 – 21 de marzo 2014.

Habilidad de habla. En el SEFAVI se utilizó en el momento de repetir el texto trabajado en la clase, en el “CADI” cuando el profesor hablaba y solicitaba a los estudiantes que lo escucharan y tradujeran lo que le entendían, mientras que en el INSEAQ la trabajaron mediante el software, y en la cuarta institución no fue utilizada esta habilidad en el desarrollo de las clases.

Habilidad de escucha. En el “CADI” fue utilizada esta habilidad en dos clases de esta semana por los estudiantes y maestro de manera alternada en el ejercicio que el maestro llamó “busquemos un traductor”; mientras que en el SEFAVI se sigue manejando sólo en el momento en que la maestra pronuncia, sin hacer uso de una metodología más amplia y enriquecedora para el proceso enseñanza-aprendizaje. En el INSEAQ fue utilizada esta habilidad en el momento del quiz oral, y el “INER” no hace referencia a su uso para esta clase.

Habilidad de lectura. Según las observaciones realizadas el INSEAQ y SEFAVI se trabajó en el desarrollo de esta habilidad mediante la resolución de las evaluaciones y transcripción de preguntas respectivamente, mientras que en el CADI y en el INER no se observó trabajo para esta actividad.

Habilidad de escritura. En la institución en donde más se trabajó esta habilidad fue en el CADI, allí los estudiantes fueron motivados a realizar ejercicios para fortalecer dicha habilidad a través de la escritura de frases. En el INSEAQ y SEFAVI se realizaron sencillos ejercicios de escritura mediante la resolución de un examen y la transcripción. En el INER, no se trabajó esta habilidad.

Gramática: Durante las clases desarrolladas en esta semana, es evidente que sólo el CADI realizó actividades para el fortalecimiento de la parte gramatical. En las otras tres instituciones, los docentes no realizaron ejercicios gramaticales.

Quinto análisis grupal de la guía de observación.

Semana del 21 – 25 de marzo.

Habilidad de habla: En el SEFAVI no se trabajó esta habilidad, porque los estudiantes estaban realizando un examen. En el INSEAQ y el CADI, se utilizó las tics para realizar ejercicios de pronunciación. En el INER, los estudiantes repetían la pronunciación de frases que ellos mismos escribieron.

Habilidad de escucha. En el INER y en SEFAVI no se realizó ninguna actividad para el desarrollo de la habilidad de la escucha durante esta semana. En las otras dos instituciones, se trabajó esta actividad a través de cd y de un software que demandaba de los estudiantes escuchar con atención para poder realizar las actividades siguientes.

Habilidad de lectura. Durante esta semana, no se evidenció trabajo significativo en las clases de inglés en las instituciones en estudios para promover la habilidad de la lectura. En el SAFAVI en el INSEAQ y en el CADI, los estudiantes sólo utilizaron esta habilidad para responder a la pregunta o para saber qué hacer en el siguiente ejercicio. En el INER no se hizo ningún tipo de actividad con relación a esta habilidad.

Habilidad de escritura. Se puede evidenciar a través de la observación que en las instituciones CADI e INER, se trabajó esta habilidad por medio de la escritura de frases y palabras utilizando diferentes temáticas. En el SEFAVI, se trabajó cuando los estudiantes respondieron los exámenes. En el INSEAQ no se planearon actividades para trabajar esta habilidad.

Gramática. En las instituciones CADI e INER se desarrollaron actividades para contribuir a la parte gramatical en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes de estas dos instituciones utilizaron un espacio de tiempo para explicarles a los estudiantes la forma como se escriben algunas palabras y algunas oraciones. En el INSEAQ y en el SEFAVI, no se realizaron actividades para esta habilidad.

Sexto análisis grupal de la guía de observación.

Semana del 31 de marzo – 4 abril.

Habilidad de habla. En las clases direccionadas durante esta semana en las instituciones en estudio, se evidenció poco trabajo en esta habilidad. Los estudiantes sólo tuvieron la oportunidad de repetir la pronunciación que los docentes les sugerían; en su mayoría lo hicieron utilizando el tablero, excepto en el INSEAQ en donde el docente los motivó a pronunciar la mayor cantidad de vocabulario en el menor tiempo; aunque no fue la habilidad que más se trabajó.

Habilidad de escucha. Durante esta semana sólo dos de las instituciones donde se realiza la observación, hicieron énfasis en la práctica de la habilidad de escucha, a saber el INSEAQ y el CADI. El primero mediante la utilización del software y el segundo durante la realización de la oración para el inicio de clases.

Habilidad de lectura. No hubo planeación de ningún tipo de actividad para fortalecer esta habilidad durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en las instituciones en estudio. Sólo se

realizó una pequeña práctica de esta habilidad en el “CADI” en donde los estudiantes debieron leer el examen para poder responder las preguntas.

Habilidad de escritura. En las clases observadas esta semana, la escritura fue la habilidad que más se trabajó en las cuatro instituciones, a través de transcripciones del tablero al cuaderno, pruebas escritas, traducción de frases del español al inglés y vocabulario.

Gramática. La práctica de la gramática durante esta semana fue tomada en cuenta en dos de las instituciones: El INER, en el que se fortaleció la utilización de las estructuras gramaticales para el pasado simple del verbo To Be en sus cuatro formas y el SEFAVI, mediante la orientación para la realización de operaciones matemáticas como suma, resta y multiplicación.

Análisis general de las guías de observación.

Al finalizar con el proceso de observación que tuvo una duración de 6 semanas, con el fin de obtener una guía que nos permita proponer y/o ampliar las estrategias metodológicas para la enseñanza- aprendizaje del inglés en el grado octavo se concluye lo siguiente:

Habilidad del habla. Esta habilidad es importante para poder expresar de manera fluida lo que se ha aprendido utilizando una segunda lengua, pero en las aulas de clase no se practica de forma regular por el docente; por lo tanto, no hay suficiente motivación de los estudiantes para hablar este idioma, pues no ven un modelo a seguir. Las actividades de pronunciación, repetición y

diálogo realizadas no son lo suficientemente aplicadas para lograr una eficiente pronunciación del idioma.

Habilidad de escucha. Fueron empleadas de manera superficial pocas actividades que enriquecen esta habilidad siendo una de las más necesarias para educar o acostumbrar el oído y poder entender y comprender el contenido de diversos textos o un sencillo diálogo. La escucha en las clases se realiza en su mayoría en la voz del docente cuando hace las explicaciones pertinentes del tema, es decir no hay avance en metodología, estrategias o actividades que involucren a los estudiantes a la participación.

Habilidad de lectura. La planificación de actividades de lectura durante las clases de inglés en las instituciones en estudio es esporádica y superficial, pues no se evidencian propuestas de actividades como lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura de imágenes, uso del contexto, predicción, inferencia o selección de ideas significativas que ayuden a los estudiantes a reconocer la gramática dentro de la lectura y a familiarizarse con sus formas de manera que se propicie la adquisición de esta habilidad.

Habilidad de escritura. Se hace muy poco énfasis en la producción escrita de los estudiantes como reflexión a una lectura o a algún tema específico donde se haga uso del vocabulario aprendido y las formas gramaticales vistas siguiendo modelaciones a fin de redactar sus ideas de una manera clara.

Gramática. Esta habilidad se implementa cuando el profesor va a introducir un tema nuevo en la clase de inglés, pero esto no se hace con mucha frecuencia, ya que se extienden en hacer ejercicios de aplicación; sin embargo, en los talleres y actividades se refuerza la gramática. Es vista a través de ejemplos dados de manera oral y escrita, muy apegado a las reglas gramaticales, factor que bloquea significativamente el proceso de apropiación del idioma por parte de los estudiantes.

Análisis Comparativo de los Instrumentos de Recolección de Datos

A continuación se relaciona la información obtenida a través de los instrumentos que fueron utilizados en el proceso de investigación; a saber, la encuesta a los estudiantes y la observación directa de las investigadoras.

En cuanto al uso de estrategias metodológicas usadas para favorecer la habilidad del habla un significativo número de estudiantes responde que los docentes desarrollan actividades de diálogos y proponen ejercicios de pronunciación durante las clases. Sin embargo, en la observación realizada por las investigadoras se evidencia que la comunicación en el aula durante las clases de inglés refleja un poco menos de lo esperado, pues no privilegia la creación de ambientes comunicativos reales sino que los estudiantes son expuestos exclusivamente a repetir lo que dicen sus docentes y que está íntimamente vinculado con la temática que se desarrolla para el cumplimiento de objetivos académicos.

Para fortalecer la habilidad de escucha en las clases de inglés los resultados de las encuestas coinciden con la observación directa, en que nunca o algunas veces se realizan actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar la parte auditiva para la comprensión de esta segunda lengua. Estos resultados evidencian que los profesores no son lo suficientemente creativos en la

implementación de recursos para la realización de las clases, y se limitan a utilizar únicamente su voz como herramienta de escucha para sus estudiantes.

Con relación a las estrategias metodológicas para fomentar la habilidad de la lectura en los estudiantes, los resultados de los instrumentos indican que las actividades que se proponen a los aprendices no favorecen la habilidad comunicativa oral como la lectura para la interacción con el idioma.

Las respuestas de los estudiantes y las evidencias de la observación; una vez más, corroboran que los docentes de inglés no utilizan metodologías y actividades que ayuden a los estudiantes en el fortalecimiento de la escritura en inglés; este sondeo deja claro que la única actividad de escritura que se promueve es la transcripción de vocabulario del tablero al cuaderno.

La mayoría de los encuestados dijeron que solo algunas veces los docentes proponen ejercicios prácticos para aprender el uso de reglas gramaticales de la lengua inglesa. En contraste con estas respuestas, las observadoras infieren que esta habilidad es la más privilegiada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del grado octavo de las instituciones observadas.

En síntesis, se puede decir que en las cuatro instituciones en estudio, las clases de inglés no se planifican con un enfoque vivencial mediante estrategias metodológicas amenas, secuenciadas, didácticas y lúdicas destinadas al logro de las cuatro habilidades comunicativas; sino más bien, está concentrado en la aplicación de contenidos académicos, lo que constituye una limitante predominante del aprendizaje significativo.

Capítulo Cinco - Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

- Después de haber realizado la investigación y el análisis sobre las estrategias metodológicas de la enseñanza-aprendizaje para la adquisición del idioma inglés utilizada por los docentes de los grados octavos de las instituciones Senon Fabio Villegas, de Villa Rica (Cauca), INER Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), Colegio Adventista de Ibagué, CADI, y Colegio Adventista de Quibdó “Bolívar Escandon” se ha comprobado que dichas estrategias metodológicas no son las más eficaces para formar estudiantes competentes en el habla de esta segunda lengua. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio sugieren proponer estrategias metodológicas que permitan implementar y desarrollar clases de inglés con mayor calidad, efectividad y satisfacción en cada uno de los estudiantes.
- Se torna imperativa la implementación de nuevas estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar el déficit que hay en la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés en el grado octavo. Por lo tanto, se propone una cartilla que sirva de referencia a los docentes del área de inglés para orientar las clases de forma más amena y llamativa, pero sobre todo con más calidad y efectividad.
- Durante la asistencia a las clases y la interacción con los estudiantes de grado octavo, las investigadoras desarrollaron diferentes estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje recomendadas para propiciar la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades comunicativas en el idioma inglés. Por otra parte, un considerable número de actividades que se proponen

en cada una de las estrategias metodológicas de la cartilla producto de esta investigación, fueron aplicadas en el proceso formativo en los grupos de estudio; y se concluye que la implementación de dichas actividades fue bien recibida por los estudiantes, quienes demostraron mayor interés por la clase y aceptación espontánea frente a las propuestas planteadas.

- La aplicación de la guía de observación permitió verificar que ante las estrategias metodológicas poco atractivas utilizadas por los docentes de los grados octavos de las instituciones en estudio, los estudiantes responden con apatía, poco interés, e indisciplina, factores que determinan su bajo nivel de aprendizaje y que repercute significativamente en la formación académica para los niveles superiores.

Recomendaciones

- Se sugiere a los docentes del área de inglés del grado octavo de las instituciones Técnico Senon Fabio Villegas, de Villa Rica (Cauca), INER Eduardo Espitia Romero de Necoclí (Antioquia), Colegio Adventista de Ibagué, CADI, y Colegio Adventista de Quibdó “Bolívar Escandón” poner en práctica la guía de referencia de estrategias metodológicas de enseñanza- aprendizaje diseñada para tal fin.
- Hacer extensivo a toda la comunidad educativa de las instituciones estudiadas los resultados y conclusiones de la investigación e implementar, el uso de la guía de referencia que se propone en el producto de esta investigación en otros grados para fortalecer el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua.
- Se recomienda a las administraciones educativas de las instituciones en mención proveer de recursos para apoyar la labor educativa de los docentes en esta asignatura.

- Se propone a futuros investigadores continuar esta línea de investigación para oxigenar la práctica educativa de los centros académicos.

Anexos

Anexo 1. Encuesta para los estudiantes

RESPUESTAS DE LA ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES

Grado: octavo

TEMA DE INVESTIGACIÓN: Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés

Le agradecemos contestar de manera honesta a las siguientes preguntas.

Marque con una (X) la casilla que considera más apropiada para su respuesta:

Siempre - Casi siempre - Algunas veces - Nunca

HABILIDAD	No.	PREGUNTAS / INSTITUCIONES	RESPUESTAS			
HABLA	1	El docente desarrolla actividades de diálogo en las clases de inglés.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	7	22	5	4
		➤ Eduardo Espitia Romero	12	10	7	2
		➤ Senon Fabio Villegas	2	12	18	4
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	8	7	2	1
	2	Le gustan las clases de inglés cuando el docente utiliza este tipo de actividades.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	17	10	9	2
		➤ Eduardo Espitia Romero	20	8	3	0
		➤ Senon Fabio Villegas	15	10	11	0
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	12	3	2	1
	3	Practican varios ejercicios de pronunciación en las clases.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	19	11	8	0
		➤ Eduardo Espitia Romero	16	12	2	1
		➤ Senon Fabio Villegas	7	13	16	0
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	8	9	1	0

ESCUCHA	4	Se realizan conversatorios en horas adicionales a las clases de inglés.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	1	5	6	25
		➤ Eduardo Espitia Romero	3	6	18	4
		➤ Senon Fabio Villegas	1	5	10	20
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	2	7	6	3
	5	En la clase de inglés se utilizan actividades como escuchar audios, música o ver videos.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	1	2	2	33
		➤ Eduardo Espitia Romero	1	0	4	26
		➤ Senon Fabio Villegas	0	3	10	23
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	6	6	5	1
	6	En las clases se realizan juegos y dinámicas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	1	4	10	23
		➤ Eduardo Espitia Romero	0	0	15	16
		➤ Senon Fabio Villegas	3	12	21	0
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	3	5	10	0
	7	Se practican ejercicios de diálogo entre los compañeros en las clases.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	3	7	9	19
		➤ Eduardo Espitia Romero	4	10	15	2
		➤ Senon Fabio Villegas	2	10	18	6
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	5	7	6	0
8	Las explicaciones de la clase se realizan en inglés.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
	➤ Colegio Adventista de Ibagué	5	10	17	6	
	➤ Eduardo Espitia Romero	6	7	10	8	
	➤ Senon Fabio Villegas	0	6	15	15	
	➤ Colegio Adventista de Quibdó	6	7	2	3	
LECTURA	9	EL docente realiza actividades de comprensión lectora.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	0	6	13	19
		➤ Eduardo Espitia Romero	3	5	18	5

		➤ Senon Fabio Villegas	1	8	24	3	
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	3	1	9	5	
	10	Se realizan actividades de participación grupal.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	0	3	11	24	
		➤ Eduardo Espitia Romero	6	12	12	1	
		➤ Senon Fabio Villegas	2	5	24	5	
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	0	5	6	7	
		11	Trabajan con lecturas variadas para adquirir nuevo vocabulario	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
	➤ Colegio Adventista de Ibagué		7	13	11	7	
	➤ Eduardo Espitia Romero		7	9	10	5	
	➤ Senon Fabio Villegas		2	10	16	8	
	➤ Colegio Adventista de Quibdó		2	6	6	4	
	12	Se trabajan lecturas con periódicos, revistas, diccionario	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	2	7	20	9	
		➤ Eduardo Espitia Romero	5	9	10	7	
		➤ Senon Fabio Villegas	3	5	12	16	
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	0	2	1	15	
	ESCRITURA	13	Se propone en la clase la escritura de noticias, cuentos descripciones o biografías.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
			➤ Colegio Adventista de Ibagué	2	1	5	30
			➤ Eduardo Espitia Romero	0	3	14	14
➤ Senon Fabio Villegas			0	2	12	22	
➤ Colegio Adventista de Quibdó			0	1	6	11	
14		Traducen textos en clase.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	11	12	12	3	
		➤ Eduardo Espitia Romero	9	14	5	3	
		➤ Senon Fabio Villegas	15	16	5	0	
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	6	4	5	3	
15		El docente socializa la producción y la traducción de textos en el aula.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	10	11	12	5	

GRAMATICA		➤ Eduardo Espitia Romero	10	11	8	2
		➤ Senon Fabio Villegas	17	10	8	1
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	4	9	4	1
	16	Se propone construir textos a partir de ilustraciones o imágenes.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	8	9	4	17
		➤ Eduardo Espitia Romero	0	8	11	12
		➤ Senon Fabio Villegas	0	5	23	8
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	0	5	7	6
	17	Se promueve el aprendizaje a través de proyectos pedagógicos.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
		➤ Colegio Adventista de Ibagué	3	2	11	22
		➤ Eduardo Espitia Romero	2	9	10	10
		➤ Senon Fabio Villegas	0	0	10	26
		➤ Colegio Adventista de Quibdó	1	4	10	3
18	Cuando se construyen oraciones afirmativas, negativas o interrogativas se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
	➤ Colegio Adventista de Ibagué	6	8	15	9	
	➤ Eduardo Espitia Romero	17	5	7	2	
	➤ Senon Fabio Villegas	18	12	3	3	
	➤ Colegio Adventista de Quibdó	3	9	5	1	
19	Se proponen ejercicios prácticos para aprender el uso de reglas gramaticales.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
	➤ Colegio Adventista de Ibagué	7	16	10	5	
	➤ Eduardo Espitia Romero	5	8	13	5	
	➤ Senon Fabio Villegas	15	8	11	2	
	➤ Colegio Adventista de Quibdó	5	4	6	3	
20	El tema de la clase se apoya con imágenes visuales como carteles que se exponen en el aula y otros sitios de la institución.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
	➤ Colegio Adventista de Ibagué	5	3	4	26	
	➤ Eduardo Espitia Romero	0	7	5	19	
	➤ Senon Fabio Villegas	3	7	8	18	
	➤ ➤ ➤ Colegio Adventista de Quibdó	6	3	3	6	

Anexo 2. Entrevista para los docentes

ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES

Grado: Octavo

Tema de investigación: Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés

1. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más utilizadas por usted para orientar la clase de inglés en el grado octavo?
2. ¿Dentro de su plan de curso se apoya en estrategias lúdicas para enseñar el inglés?
¿Cuáles?
3. ¿Cómo planifica sus clases para el área de inglés?
4. ¿Contextualiza los contenidos o unidades didácticas con la realidad de la audiencia estudiantil?
5. ¿La institución educativa cuenta con material adecuado para apoyar el aprendizaje de los educandos? Si la respuesta es sí, mencione cuáles:
6. ¿Qué recursos considera usted son necesarios para dictar una clase de inglés?
7. ¿Qué métodos se pueden emplear en el aula para la enseñanza - aprendizaje del inglés?
8. ¿De acuerdo con su experiencia cuál es el mejor método para la enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua?
9. ¿Las actividades que se proponen a los estudiantes promueve el aprendizaje cooperativo?
¿Por qué?
10. ¿Cuáles considera son las causas que obstaculizan el aprendizaje del inglés?

11. Desde su experiencia, ¿cómo son las clases que más les llama la atención a sus estudiantes?

12. ¿Cuáles considera usted que son las mayores dificultades y retos que enfrentan los docentes del área del inglés?

Anexo 3. Guía de observación

	N°	PREGUNTAS	si	no	OBSERVACIONES
Generales	1	¿Las estrategias utilizadas por el docente concuerdan con las habilidades de los estudiantes?			
	2	¿Cómo observador puedo apreciar que el docente utiliza en la clase estrategias metodológicas claras para el aprendizaje – enseñanza del inglés?			
	3	¿Cómo observador determino que el docente conoce y aplica bien la metodología utilizada?			
Habla	1	¿Se utilizan ejercicios de repetición y pronunciación en las clases?			
	2	¿En la clase se observa la utilización de diálogos como método de enseñanza?			
	3	¿Los diálogos que se utilizan en la clase fomentan un aprendizaje individual?			
	4	¿El maestro maneja un buen tono de voz en el aula y dominio del grupo?			
Escucha	1	¿Son claras y precisas las indicaciones del maestro en las actividades y explicaciones?			
	2	¿Se percibe que los alumnos comprenden lo que escuchan cuando el maestro habla en inglés?			
	3	¿Se puede ver que los alumnos deseen interactuar y sostener una pequeña conversación con el maestro después o en el momento de una explicación?			
	4	¿El maestro ofrece las explicaciones de la clase en inglés?			
Lectura	1	¿Qué tipos de lectura se trabajan en el aula?			
	2	¿Los ejercicios de lectura utilizados ayudan al desarrollo de las destrezas cognitivas?			
	3	¿El rol de los alumnos en la comprensión lectora es de tendencia pasiva o activa?			
	4	¿En las técnicas de lectura utilizadas en la clase se aplican procedimientos memorísticos?			
Escritura	1	¿El maestro incentiva la producción de textos escritos?			
	2	¿Se socializan los textos y se corrige redacción y escritura?			
	3	¿Se realizan dinámicas o juegos donde la escritura sea el centro de la actividad?			
	4	¿Los estudiantes participan activamente en la realización de los ejercicios de escritura?			
Gramática	1	¿El docente maneja y enseña reglas gramaticales?			
	2	¿El docente promueve el apoyo de alumnos con más nivel en la gramática para ayudar en el aprendizaje de otros compañeros?			
	3	¿Se recuerdan las reglas de gramática correspondientes al tema de la clase?			

Referencias

- Abad, J. (2013). Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development. Profile: Issues In Teachers' Professional Development, 15(1), 97-108. Recuperado de:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=256bfa79-2a42-48e5-a72a-7fca4b392a86%40sessionmgr15&hid=25>
- Asher J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" The Modern Language Journal, Vol. 53, No. 1 pp. 3-17 JSTOR. Recuperado de:
http://es.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response
- Baker, W. y Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing : EAP contexts. RELC Journal 35:3. Recuperado de:
http://www.relc.org.sg/home/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=260
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La muralla, S.A.
Recuperado de:
http://books.google.com.co/books?id=VSb4_cVukkcC&pg=PA370&dq=Elliott+y+la+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=I3I_UuqrKJKc8wTQtYCwDQ&ved=0CEkQ6AEwBQ#v=onepage&q=Elliott%20y%20la%20investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&f=false
- Celce, M. Y Mcintoch.(1979): Teaching English as a Second or Foreign Language, Rowley, Newbury House Publishers. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (compiladores) (2003). Desarrollo psicológico y educación.

Tomo II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (2001). Reglas y representaciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Recuperado de:

http://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/8/articulos/adquisicion_segundas_lenguas_adecastro.pdf

Corvalán P. y Zenteno, C. (2009). La gramática textual: un paradigma en la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera. (Spanish). *Lenguas modernas*, (34), 97-116.

Recuperado de:<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c74cc5c9-e867-4503-b3ca-b8fabaa5e741%40sessionmgr15&vid=1&hid=25>

Cortegana, Abad Aldo Antonio (2012) Características del aprendizaje activo, Junio 14

Doff, A. (1996): *Teach English. A Training Course for Teachers*, Cambridge, C.U.P. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm

Fandiño, Bermúdez, y Lugo (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia *Bilingüe. Educ- Educ. Vol. 15, No.3, 363-381*. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=256bfa79-2a42-48e5-a72a-7fca4b392a86%40sessionmgr15&hid=25>

Garcí, A. (2012). La ubicación de la gramática explícita) en el seno de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿al norte, en el centro o en las afueras? (Spanish).

Onomázein, 25(1), 107-124. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=256bfa79-2a42-48e5-a72a-7fca4b392a86%40sessionmgr15&hid=25>

González, G. y Massone, A. (2002). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. Argentina. Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.PDF>

Hadermann, C. G., & Rojas, A. M. (2007). Revisión de enfoques para enseñar idiomas.

(Spanish). Revista Semestral De Humanidades Y Educación, 2(3), 54-57. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=256bfa79-2a42-48e5-a72a-7fca4b392a86%40sessionmgr15&hid=117>

Hashim, R. y Syed, S. (1994). Examining Learners' Language Learning Strategies. RELC

Journal 1994; 25; .1. Recuperado de:

http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/2262/1/PG_AAR.pdf

Kasper, G. & Rose, K. (2002). Pragmatic development in a second language. Oxford, UK:

Blackwell. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1114/6/TESIS194-120828.pdf>

Latorre, A. (2007). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona:

Grao. Recuperado de:

<http://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&pg=PA36&dq=Elliott+y+la+investigaci%C3%B3n->

[acci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=I3I_UuqrKJKc8wTQtYCwDQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Elliott%20y%20la%20investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&f=false](http://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&pg=PA36&dq=Elliott+y+la+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=I3I_UuqrKJKc8wTQtYCwDQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Elliott%20y%20la%20investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&f=false)

Lightbown and Spada (2000). How Languages are learned. Oxford: Oxford

University Press. Recuperado de: <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1994): "Ley General de Educación, Ley 115". Santafé de

Bogotá Colombia DC. Recuperado de:

<https://www.google.com.co/search?newwindow=1&q=Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+Na>

cional+%281994%29%3A+%E2%80%9CLey+General+de+Educaci%C3%B3n%2C+Ley+115%E2%80%9D.Santaf%C3%A9+de+Bogot%C3%A1+Colombia+DC.&oq=Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+Nacional+%281994%29%3A+%E2%80%9CLey+General+de+Educaci%C3%B3n%2C+Ley+115%E2%80%9D.Santaf%C3%A9+de+Bogot%C3%A1+Colombia+DC.&gs_l=serp.3...971798.979682.0.984750.31.15.0.0.8.155.1168.10j4.14.0....0...1c.1j2.26.serp..26.5.524.TxTtXuvhGfs

Ministerio de Educación Nacional (1996): “Resolución 2343”. Santafé de Bogotá Colombia, DC.

Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Molina Nagles, C. (2011). ! Conócete a ti mismo! Administración y Desarrollo

(Manuscrito presentado para publicación), 22.

O’Grady, W. (2005). How Children Learn Language. Cambridge: Cambridge

UniversityPress. Recuperado de: <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

O’Malley, J.; Chamot, A.; Stewner-Manzanares, G.; Kupper, L. y Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and Intermediate ESL students. Language Learning Vol. 35.

Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>

Padlog, M. (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción del riesgo. (Spanish). Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano De Sociología, 18(3), 413-421.

Recupreadode :

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=343d7cbb-c106-4aba-ab56-947f0b692537%40sessionmgr114&hid=23>

Patarroyo, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en

Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. (Spanish). Colombian

Applied Linguistics Journal, 13(2), pp. 74-87. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=256bfa79-2a42-48e5-a72a-7fca4b392a86%40sessionmgr15&hid=25>

Paul, R. Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Reino Unido.

Beltrán J, (2002). Procesos, Estrategias y técnicas de Aprendizaje. 10, 11

Peregory, S, & Boyle, G. Reading, writing and learning strategies around the world crosscultural perspectives. New York: Addison Wesley Longman 2001. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=eCDFd49e-6d1c-486c-ad12-455114ff0941%40sessionmgr111&hid=121>

Ramos, M. (2006). Análisis de las estrategias de un segundo idioma empleados por los estudiantes a las alternativas al trabajo de grado del Departamento de Idiomas Modernos.

UDO Sucre. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre Cumaná. Recuperado de:

http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3755/1/TESIS_IRALYS.pdf

República de Colombia. (1991): “Constitución política de Colombia”. Santafé de Bogotá D.C.

Riart, L, Valdez, H Serafini, D Benítez, N y Perrota, D. (2011). Los Métodos de Enseñanza de

Segundas Lenguas. Paraguay. Recuperado de: <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/2957>

Seaton, B. (1982): A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice, London,

Macmillan. Recuperado de:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm

Titone, R. (1976) Bilingüismo y educación. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.

Torres, Viera trilce (2003) Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y

Portugal. Sistema de información científica

Ventura, Ana Clara; Moscoloni, Nora; Gagliardi, Raúl Pedro. (2012). Estudio comparativo sobre

los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes

disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, Mayo-Agosto, 276-304. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/213/21324851003.pdf>

Zwaan, A. Y Rapp, D. (2007). Discourse comprehension. En Traxler y M. A. Gernsbacher (Eds.),

Handbook of Psycholinguistics (2nd edition). San Diego, CA: Elsevier. Recuperado

de: [http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=6b02b170-3af1-4e2b-](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=6b02b170-3af1-4e2b-8b6e-e1501099f83a%40sessionmgr110&hid=126)

[8b6e-e1501099f83a%40sessionmgr110&hid=126](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=6b02b170-3af1-4e2b-8b6e-e1501099f83a%40sessionmgr110&hid=126)