

Espacio de Inmersión lingüística: Una Estrategia para el Aprendizaje del Inglés en
Estudiantes del Grado Sexto del Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia

Corporación Universitaria Adventista

Facultad de Educación

Licenciatura en Español e Inglés



Linnis Nairobis Blanco Morales

Angie Paola de la Rosa Valencia

Karen Andrea Zapata Cataño

Zaragoza, Antioquia

2020



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES

NOTA DE ACEPTACIÓN

Los suscritos miembros de la Comisión Asesora del proyecto de grado titulado: **“Espacio de inmersión lingüística: una estrategia para el aprendizaje del Inglés en estudiantes del grado 6° del Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia”**, elaborado por las estudiantes: **Blanco Morales Linnis Nairobis, De la Rosa Valencia Angie Paola y Zapata Cataño Karen Andrea**, del programa de Licenciatura en Español e 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 - Bueno

Medellín, noviembre 17 de 2020

Mg. Gélvez Pérez Pulido
Presidente

Mg. Nancy Esther Ruiz Gallego
Secretaria

Personería Jurídica según Resolución del Ministerio de Educación No. 8529 del 6 de junio de 1983 / NIT 860.403.751-3

Cra. 84 No. 33AA-1 PBX. 250 83 28 Fax. 250 79 48 Medellín <http://www.unac.edu.co>

Agradecimientos

A Dios primeramente quien con su dirección y compañía se constituyó en el mejor asesor para hacer realidad el proyecto, a Vanston Archbold Hooker quien contribuyó con su experiencia y sabios consejos para el avance y ejecución del mismo.

A todos los que participaron directa o indirectamente con sus voces de aliento y dirección en especial al profesor Gerver Pérez Pulido y asesores quienes estuvieron atentos a nuestras necesidades e hicieron con sus palabras de ánimo de este proceso en un momento tan irregular algo llevadero a pesar de las difíciles condiciones en medio de la crisis mundial que golpea actualmente de manera tan personal cada hogar y por ende cada proyecto.

A la Corporación Universitaria Adventista que abre las puertas para que los que llegamos a ella podamos crecer de manera integral y aportar a la educación desde nuestra perspectiva pero apoyados en la maravillosa educación que nos ofrece.

A nuestras familias, padres, esposo, hijos que nos han visto ausentes y dedicados a cumplir con nuestros deberes con la formación académica y han comprendido y aceptado con paciencia esta ausencia y así hacen propios nuestros logros. Infinitas gracias.

Tabla de Contenido

RESUMEN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	ix
Capítulo Uno - Planteamiento del Problema.....	1
Introducción.....	1
Descripción del Problema.....	2
Formulación del Problema	4
Justificación.....	4
Objetivos.....	7
Objetivo general.	7
Objetivos específicos.	8
Viabilidad	8
Delimitaciones.....	9
Limitaciones	9
Supuestos de la Investigación	9
Definición de Términos	10
Capítulo Dos – Marco Teórico.....	12
Marco Referencial.....	18
Marco Conceptual	22
La inmersión en el aprendizaje del inglés.	22
Estrategias de aprendizaje del inglés.	24
<i>Enfoques del aprendizaje del inglés.</i>	24
<i>El enfoque por tareas.</i>	24

<i>El enfoque comunicativo</i>	25
<i>El aprendizaje experiencial</i>	26
<i>El aprendizaje significativo</i>	27
Interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. ...	28
<i>Lengua Materna y aprendizaje del inglés</i>	29
<i>Aprendizaje y adquisición</i>	29
<i>Bilingüismo</i>	34
<i>Cambio de código</i>	37
Interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. ...	38
<i>La lengua materna como recurso en el aprendizaje de una lengua extranjera</i> .40	
Marco Contextual.....	43
Marco Legal	44
Capítulo Tres - Marco Metodológico	46
Introducción.....	46
Enfoque de la Investigación	46
Tipo de Investigación	46
Población	47
Recolección de la Información.....	48
Técnica de Recolección	48
Instrumentos de Recolección	48
Guía de Entrevista a Grupo Focal	49

Prueba Piloto de los Instrumentos.....	51
Cronograma de Investigación.....	51
Presupuesto de la Investigación	52
Capítulo Cuatro – Análisis de la Información y Resultados	53
Análisis de la Información Recolectada a través de la Encuesta a Grupo Focal	53
Diseño del Espacio de Inmersión.....	58
Evaluación del Espacio de Inmersión.....	59
Capítulo Cinco – Conclusiones.....	61
Lista de Referencias.....	63
Anexos.....	74
Anexo A. Entradas del Blog. Página donde se Carga el Contenido	74
Anexo B. Blog Englihs let’s talk about. Blog Público	75
Anexo C. Canal de Youtube.....	76
Anexo D. Tarjetas Descargables con Diálogos.....	77
Anexo E. Audios y Videos Contenidos en el Blog.....	78
Anexo F. Página de Audios Descargables de Sound Cloud.....	79

Lista de Tablas

Tabla 1. Ingresos y egresos de la investigación	52
---	----

Lista de Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades	51
---	----

RESUMEN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

Facultad de Educación

Licenciatura en Español E Inglés

**ESPACIO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: UNA ESTRATEGIA PARA EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL COLEGIO
ADVENTISTA DE ZARAGOZA, ANTIOQUIA**

Integrantes del grupo: Linnis Nairobis Blanco Morales

Angie Paola de la Rosa Valencia

Karen Andrea Zapata Cataño

Asesor Temático: Mg. Nancy Esther Ruiz Gallego

Asesor Metodológico: Mg. Gerver Pérez Pulido

Fecha de Terminación del Proyecto: Noviembre 2020

Problema

Colombia tiene un plan de bilingüismo puesto en marcha desde hace varios años en el que se resalta como prioridad mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, hasta ahora y teniendo en cuenta los resultados de pruebas que señalan en forma negativa el bajo avance de los estudiantes a nivel nacional en las habilidades que se esperan que adquieran, se hace esta propuesta como una forma de ampliar la gama de estrategias y herramientas a usar con el fin de hacer un aporte significativo al interés de mejorar en el proceso, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo implementar el espacio de

inmersión como una estrategia para el aprendizaje del inglés en estudiantes del grado sexto del Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia?

Método

Considerando las necesidades actuales de estrategias que pongan al alcance del estudiante herramientas que faciliten su interacción con el inglés, La propuesta investigativa está basada en la creación de medios virtuales y gratuitos espacios de interacción e inmersión que preparan al estudiante para desenvolverse mejor en la práctica del inglés dentro de los grupos colaborativos formados como apoyo vital para la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades del idioma en un ambiente que no es angloparlante.

Resultado

En esencia se desarrolló un programa utilizando las TICs que atiende a las necesidades de aprendizaje, se ajusta a los estándares y se alinea con los contenidos para ofrecer como dicen los que lo han experimentado un ambiente simulado de inmersión que favorece la adquisición del inglés. Presentando la propuesta de actividades acompañada de la metodología utilizada, descripción de las tareas y utilidad de las mismas. Además, se ofrece una evaluación de las actividades.

Conclusiones

Se logró la utilización de herramientas disponibles que se encuentran al alcance de escuelas y estudiantes por igual y de manera gratuita para fomentar el aprendizaje en procesos de enseñanza y aprendizajes concernientes al idioma inglés. durante la creación de las tarjetas de estudio se tuvo en cuenta cada unidad temática que los estudiantes deben conocer en cuanto

a gramática y vocabulario de modo que su práctica sea consecuente con la teoría vista en el aula, por lo tanto también se alinea el producto con el contenido temático.

Así mismo se establecieron espacios y recursos para simular una inmersión haciendo real la práctica de la teoría. Se presenta una opción de trabajo y práctica interactiva cuyas ventajas mayores son el Uso de las TICs para continuar el aprendizaje aun en medio de la crisis por la pandemia en que se encuentra el mundo y que nos obliga a adaptarnos y continuar aprendiendo, variadas y fáciles herramientas de uso y práctica, recursos disponibles para tener fuera de línea, y acceso desde la privacidad del hogar que fomenta la seguridad y confianza en el estudiante a la hora de mostrar lo aprendido.

Capítulo Uno - Planteamiento del Problema

Introducción

Pertenecer a una comunidad latina que está reconociendo la globalización y la importancia del aprendizaje del idioma inglés como una oportunidad de progreso, representa un reto para quienes quieren contribuir con esta visión de cambio a través de la enseñanza del inglés; idioma por excelencia para los fines de integración global y manejo del inglés.

Analizando las posibles contribuciones que deben y pueden hacerse desde las escuelas, surgen inconvenientes que dificultan esta empresa, los cuales son:

Entre otros factores, la falta de inmersión, que si bien no es estrictamente necesaria para el aprendizaje del inglés lo facilita y es completamente efectiva en términos de habilidades a adquirir. Cuando se trata de algo parcial en vez de ayudar, perjudica como lo señala Larsen, K. “Los lingüistas han indicado que una inmersión gradual no ayuda a los estudiantes a poder adaptarse como esperaban, pero los estudiantes se confunden más porque la lengua de la instrucción cambia frecuentemente” considerando este aporte, y la situación de inmersión actual en la mayoría de las escuelas en Colombia, se hace más que necesario, imperativo crear estos espacios que faciliten una relación más constante con la lengua extranjera.

Recursos que contemplan medios como las TICs, para cuyos usos se requieren computadores y otros dispositivos electrónicos como tablets o celulares y por demás el internet. Si no se cuenta con estos medios y herramientas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje para los docentes y estudiantes, entrarán en desventaja frente a grupos sociales que si los poseen.

La colaboración grupal, pues su inexistencia se constituye en uno de los mayores impedimentos para el mejoramiento y el alcance de las metas en cuanto al uso competente del

inglés.

Descripción del Problema

Cuestionamientos como ¿qué factores dentro del aula de clase y fuera de ella impiden que el estudiante de la lengua extranjera inglés avance más efectivamente en el aprendizaje?

Llevan a reflexionar sobre las carencias existentes de tipo cultural que impiden el aprendizaje, como el hecho de que no hay la concienciación social de la necesidad de la adquisición de una segunda lengua, donde participen no solo maestros y alumnos sino el común de la gente que ha pasado por instituciones educativas.

En términos generales los colombianos que alguna vez han accedido a la educación básica, han estado en contacto con el inglés para luego perder toda relación voluntaria con el mismo.

También están las carencias económicas que dificultan el aprendizaje de una segunda lengua, como por ejemplo la falta de recursos para hacer lo que sería una salida de campo al extranjero con el fin de familiarizarse de cerca con el idioma que se está aprendiendo.

Esta carencia económica es uno de los factores que se utiliza para no aprender.

Encontraremos profesionales rezagados, con menos oportunidades de crecer profesionalmente o con menos posibilidades de trabajos en el extranjero por no saber un segundo idioma. Esta falta de oportunidades puede crear resentimiento en quienes no alcanzan estos logros, puesto que quedan solo en manos de los que poseen los recursos o le son otorgados por entidades que escogen entre muchos posibles candidatos, como es el caso de las becas y ayudas gubernamentales excluyendo a la gran mayoría (minoría) interesada, impidiendo el progreso en general de la población con escasos recursos o con promedios inferiores a los exigidos.

A todo esto, le sumamos que no se tienen en las escuelas espacios que faciliten una interacción que permita practicar lo aprendido en las aulas de clase.

Por lo general, el inglés tiene un máximo de dos horas de clase a la semana para su estudio en primaria y cuatro en secundaria. Fuera de este tiempo el estudiante ya no se encuentra expuesto al idioma a no ser que por voluntad propia decida estar inmerso a través de la música, el internet o la televisión para seguir mejorando en el uso de la lengua extranjera y esto si cuenta con las TICs y acceso a internet y canales internacionales en su hogar o el dinero para conectarse fuera de casa.

Todos estos factores agravan aún más lo que se considera en esta investigación un problema mayor y es la falta de colaboración entre aprendices que agilice y haga más efectiva la experiencia hacia la competitividad de la lengua meta. Un punto que también afecta la competitividad de la segunda lengua, es el manejo inapropiado de la primera lengua o el desconocimiento de la semejanza entre los dos idiomas que en caso de ser superado, facilita el proceso.

Conocer por ejemplo que ambos son alfabéticos, ósea que los sonidos se representan con letra, que ambos usan el alfabeto romano por lo tanto los sonidos son similares, aunque no en todos los casos, la gramática en ambos sigue la misma estructura salvo por alguna excepción como la ubicación de los adjetivos, muchas palabras en inglés se relacionan estrechamente con el español y sus componentes de aprendizaje son los mismos; reconocimiento fonético, comprensión, vocabulario etc. Conocer el español y otorgarle el estatus de facilitador del inglés haría más comprensible el idioma y más aceptable a la idea de aprenderlo.

Formulación del Problema

¿Cómo implementar el espacio de inmersión como una estrategia para el aprendizaje del inglés en estudiantes del grado sexto del Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia?

Justificación

Colombia se ha planteado la meta de ser un país bilingüe, pero los factores anteriormente expuestos en la descripción del problema, estorban los propósitos a alcanzar, además es innegable que las oportunidades laborales más prometedoras las alcanzan quienes poseen una segunda lengua. Es un hecho que no estar a la vanguardia de la globalización de manera personal, puede cerrar puertas a los más ambiciosos, si no se mejoran las condiciones de aprendizaje del idioma lo más pronto posible.

Lamentablemente el inglés no había sido prioridad durante mucho tiempo en el país para la mayoría de la población, Sánchez-Jabba, A. (2013) señala que "Para favorecer el fortalecimiento de una lengua extranjera, el MEN establece el Programa Nacional de Bilingüismo en 2004, cuyo principal objetivo consiste en fomentar el aprendizaje del inglés, así como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del mismo esto implica que fue aquí cuando se fijó el inglés como meta y hubo preocupación real por la calidad del mismo.

Sánchez-Jabba, A. (2013) en su investigación menciona que "Las universidades son conscientes de las deficiencias que se presentan en el nivel de inglés de los bachilleres colombianos. Por lo tanto, generalmente exigen a los universitarios la presentación de exámenes en los cuales se diagnostica el conocimiento del inglés, de manera que aquellos estudiantes que no tienen un nivel comparativamente alto deben cursar módulos dedicados al aprendizaje del idioma" lo que implica que al terminar su etapa escolar secundaria no han adquirido el nivel de inglés esperado, situación que ahora afecta su desarrollo intelectual y

económico, pues sus ciudadanos se ven privados de becas y oportunidades de inversión extranjera a causa de su lejanía con el bilingüismo.

El estudio y posterior aporte al mejoramiento de la calidad de enseñanza y aprendizaje por medio de esta investigación es lo que se está proponiendo en caso de ser efectiva.

Sánchez-Jabba, A. (2013). Citando a Núñez, et al., 2002 menciona "Esta brecha es estadísticamente significativa a cualquier nivel de significancia y se relaciona con la diferencia en la calidad educativa entre estos tipos de colegios, ya que en Colombia generalmente los colegios privados ofrecen una educación de mejor calidad hablando de las disparidades educativas.

Es necesario trabajar en pro del alumno interesado en aprender como primera medida, de modo que se pruebe con este la viabilidad del trabajo propuesto y es un trabajo mancomunado en el que se busca hacer un aporte significativo. Según Woolfolk "la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta" y es la razón por lo que se espera trabajar con estudiantes motivados.

Este proyecto es inicialmente aislado y se busca incluir en principio estudiantes que deseen hacer parte del mismo. Si se obtienen buenos resultados, puede ser motivador para aquellos estudiantes displicentes frente a la adquisición de una segunda lengua.

Siempre que el espacio esté disponible y se tenga el interés y motivación recíproca entre alumno y docente se podrá obtener éxito. Puede lograrse con el proyecto de investigación la motivación grupal que lleve a la práctica de las habilidades como: escucha, habla y escritura de la lengua extranjera inglés y como resultado, el mejoramiento general de los estudiantes de sexto grado del Colegio Adventista de Zaragoza adscritos a los programas de aprendizaje que se puedan crear utilizando las estrategias propuestas a saber el uso del

español y sus herramientas como base para iniciar en el conocimiento de la lengua meta y los espacios de inmersión.

Este proyecto tiene su fundamentación en las mismas evidencias notorias de los escalafones internacionales que califican a Colombia en un bajo escalafón en bilingüismo pese a sus intentos por mejorar. En los resultados escolares de las pruebas nacionales o en los estudiantes que se gradúan después de años de escuela estudiando inglés y al final no lo adquieren como se esperaba.

De acuerdo con el Índice de Nivel de Inglés 2015 de Education First (EF), que analizó 70 países, Colombia está en el puesto 57. En la clasificación obtuvo un puntaje de 46,54, que, según el informe, resulta ser muy bajo.

David Bish, director de Gestión Académica de EF, estuvo en Colombia y afirmó que la principal razón por la que el nivel de bilingüismo es así de bajo es porque los profesores tienen un desempeño igual de precario. “Creo que se debe hacer mucho más en el aspecto pedagógico de los docentes. Como también mejorarles sus condiciones salariales”, afirmó.

Según Anne-Marie Truscott, PhD en educación bilingüe, “ha habido muchos esfuerzos en Colombia para mejorar la enseñanza de inglés y estos han dado resultados. Sin embargo, creo que hace falta mucho trabajo por parte de los profesores, no solo en materia de actualización, también en sentir que ellos pueden implementar nuevos proyectos y formas de acercar a sus estudiantes al inglés”, manifestó.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los bajos niveles pueden explicarse por el hecho de que “la enseñanza de este idioma no ha sido prioridad real de nuestro sistema educativo oficial”, pero aclara que “queremos que lo sea y que todos los niños, niñas y jóvenes matriculados en colegios oficiales cuenten con la oportunidad de aprender inglés desde pequeños”.

Llevar este proyecto a la existencia puede inspirar confianza a aquellos que desean aprender y que se motivan viendo cambios y mejoras. Debe trabajarse ardua e incansablemente para crear un ambiente de aprendizaje colaborativo para que el inglés no siga siendo una meta estancada en clases de cuatro horas por semana a estudiantes que al graduarse lo olvidarán, dejando de lado el sueño de Colombia bilingüe.

En la actualidad, el uso de una variedad de métodos de enseñanza es muy importante en las clases de idiomas extranjeros, debido a que la demanda mundial ha creado una enorme necesidad en las personas por aprender idiomas (Lachira, 2012). Hoy en día con el motivo de que la enseñanza del inglés sea más interesante y significativa los profesores utilizan diferentes tipos de métodos y enfoques de enseñanza. En ese sentido, el método comunicativo de enseñanza de idiomas (Communicative Language Teaching / CLT como se le conoce en inglés) es uno de los más eficaces para lograr que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa.

Además, este método es uno de los más populares y ampliamente utilizados en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés. Este es un trabajo mancomunado en el que se busca hacer un aporte significativo donde pueda lograrse con el proyecto de investigación la motivación grupal que lleve a la práctica de las habilidades como: lectura, escucha, habla y escritura de la lengua extranjera inglés y como resultado, el mejoramiento general de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo general.

Proponer procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en los estudiantes del sexto

grado del Colegio de Zaragoza a través del diseño de unidades interactivas que simule un ambiente de inmersión a través de las tecnologías de la información y comunicación (TICs).

Objetivos específicos.

- Diseñar un programa correspondiente al sexto grado basado en las necesidades de los estudiantes y los estándares de competencias para dicho nivel que emule un espacio de inmersión utilizando las TICs con fines de práctica y aprendizaje del idioma inglés.
- Motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés por medios virtuales, simulando ambientes de inmersión, con contenidos que permitan la colaboración grupal y tengan un enfoque conversacional.
- Hacer uso de la tecnología como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés.

Viabilidad

Este proyecto es de bajo presupuesto y compromete recursos humanos y la disposición del espacio escolar. Es viable puesto que no dificulta ni interrumpe el ciclo escolar, sino que funciona a su vez como refuerzo en la materia. Además, hay disposición docente para realizar la labor ya están disponibles los espacios y el personal estudiantil. La investigación es un aporte en sí misma a la mejoría de la experiencia del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma extranjero inglés, teniendo en cuenta que lo más beneficioso es practicar el lenguaje aprendido. Es decir, mientras más oportunidades y espacios tienen para aplicar lo aprendido del idioma meta, mayor será el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas.

Delimitaciones

Para llevar a cabo este proyecto se eligió el Colegio Adventista De Zaragoza, con sexto grado. El tiempo necesario para la investigación está estimado en el año 2020.

Limitaciones

Los factores que en primeras instancias podrían dificultar la investigación, serían de tipo individual considerando que gran parte del éxito depende de la disposición de aprender que tiene el estudiante. La falta de motivación puede causar dificultades.

La inasistencia, la falta de compromiso por parte del docente y la escasez de recursos didácticos dentro del aula y fuera de ella. Un discurso docente poco convincente también es un factor de riesgo.

Este espacio de inmersión hace uso de las nuevas tecnologías de la información, creando un espacio virtual para el proceso de enseñanza aprendizaje. Estrategia que se implementó debido a la dificultad que se presenta en la actualidad (Covid-19). “Los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje son instrumentos de mediación que posibilitan las interacciones entre los sujetos y median la relación de éstos con el conocimiento, con el mundo, con las personas y consigo mismo” (Merchán y Salazar, 2004, p. 52).

Supuestos de la Investigación

Teniendo en cuenta que el Colegio Adventista de Zaragoza, es una institución educativa apoyada por la Iglesia Adventista del Séptimo Día, dedicada a predicar la palabra de Dios, guiando a cada joven y niño a los pies del Señor y a impartir una educación en valores y principios que orienten la vida de los mismos cuando sean autónomos e independientes, con capacidad de reflexión y metacognición, y, motivados hacia la auto

enseñanza, se espera que dicha población pueda construir los conocimientos necesarios y así poder destacarse en el Bilingüismo como parte de su formación integral.

Definición de Términos

Las definiciones que se presentan a continuación son tomadas según española, R. A., & Madrid, E. (1970).

Bilingüismo: Dominio igualmente correcto de dos lenguas.

Estrategia: Es el proceso seleccionado mediante el cual se espera lograr alcanzar un estado futuro.

Lengua materna: Lengua que una persona aprende en su entorno familiar y mediante la cual se comunica normalmente. Lengua que es propia del país en que ha nacido el hablante.

Idioma: Modo particular de hablar de algunas personas o en algunas ocasiones.

Adquisición de una lengua: Se llama desarrollo del lenguaje (o adquisición de la lengua) al proceso cognitivo por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente usando una lengua.

Investigación: Es la capacidad de indagar sobre un asunto o tema, así como de ampliar o desarrollar su conocimiento.

Competencia bilingüe: Se refiere a la capacidad que tiene el hablante de manejar dos códigos distintos sin que una interfiera con la otra, es decir, el dominio de dos lenguas.

Método: Procedimiento que se sigue para conseguir algo.

Lengua Extranjera (LE): Es aquella que no se encuentra en la comunidad en la cual se relaciona el aprendiz.

Colaboración: Es trabajar en conjunto con otra u otras personas para realizar una obra o alcanzar un objetivo.

Motivación: Es el motivo o la razón que provoca la realización o la omisión de una acción.

Refuerzo: En el ambiente escolar es utilizada la idea de refuerzo para que un estudiante mejore su rendimiento.

Participación: Es la acción de involucrarse en cualquier tipo de actividad de forma intuitiva o cognitiva.

Inmersión: Acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada.

Capítulo Dos – Marco Teórico

El aprendizaje de una segunda lengua ha representado un gran desafío para niños y adultos a través de la historia. Antes de los años 50 se creía que el aprendizaje de una segunda lengua era igual que el estudio de cualquier otra disciplina académica. Es así como se enseñó en tiempos pasados, idiomas como el griego y el latín. A partir de los años 50, debido a investigaciones realizadas por expertos en la materia, se dio inicio a nuevas teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua. El protagonista de esta revolución fue el lingüista americano Noham Chomsky.

En el año 1959 publicó su libro titulado *Linguistic Sturcture*, o Estructura Lingüística. En él publicó los resultados de su investigación con respecto al aprendizaje de una segunda lengua, que ha impactado favorablemente la enseñanza de segundas lenguas tanto en Estados Unidos, Canadá y Europa. Chomsky citado por (López-Burton, 2014), desarrolló la teoría nativista que sustenta la idea de que el lenguaje es algo innato en todas las personas; es decir, que el lenguaje es algo que ya está de alguna forma en la naturaleza del ser humano y que por lo mismo no se adquiere, sino que se desarrolla una vez se está en constante contacto con la misma.

En base a su descubrimiento formuló la teoría lingüística conocida en inglés como *Universal Grammar*, en español sería Gramática Universal. Esta teoría supone que los seres humanos nacen con patrones de gramática en nuestros cerebros, de tal manera que los niños aprenden primero el nombre de las cosas, luego nombre de las acciones y luego el color de las cosas etc., todo de manera progresiva, natural y en el contexto del diario vivir. La teoría asevera que de esta manera se aprende un idioma en todas partes y en todos los idiomas. Insinúa esta teoría, que existe una similitud entre los idiomas y por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua debe ser de la misma manera como se adquirió el primero, este es, dando prioridad a los

ambientes donde el idioma se habla de manera natural, en ambiente de inmersión (.99).

Según la teoría de Gramática Universal los seres humanos nacen con dispositivos en sus cerebros para el aprendizaje de idiomas, dispositivos que deben ser desarrollados antes de cumplir cierta edad, de lo contrario se atrofian (López-Burton, 2014). Por lo tanto, los primeros años de vida, época de la niñez o la infancia hasta la adolescencia son las etapas más fructíferas para el desarrollo de estas habilidades, después de estas etapas de vida, al ser humano les será más difícil aprender un segundo idioma. De aquí se desprende la importancia de que los niños a temprana edad se expongan a un segundo idioma, pues están en la época cuando sus dispositivos idiomáticos en el cerebro están receptivos para el aprendizaje.

Atendiendo a este descubrimiento científico Ken Goodman, comenzó a publicar sus teorías acerca de la importancia de enseñar una segunda lengua partiendo del idioma en su totalidad en vez de la forma tradicional que enfatiza la importancia de fraccionar la segunda lengua para facilitar su aprendizaje. Más adelante, en los años setenta, Tracy Terrell utilizó un análisis similar para afirmar que, en el aprendizaje de una segunda lengua, los niños no deberían memorizar una lista de vocabularios o estudiar estructuras gramaticales antes de escuchar, leer o intentar usar la segunda lengua. Los niños deberían exponerse directamente a todo el idioma de forma integral y en contexto para aprender a comunicarse a través de ayudas audio-visuales y en la forma más natural posible (Terrell 1977).

Quizás el aporte más significativo en cuando al aprendizaje de una segunda lengua lo hizo el psicólogo judío Stephen Krashen, quien es responsable de varias teorías interrelacionadas acerca de la adquisición de una segunda lengua. Él propuso en el año 1982 la hipótesis “Aprender vs Adquirir un idioma” (Krosheh, 1982). Él hizo una distinción entre la adquisición de un idioma y el aprendizaje del mismo. Afirmaba que la forma como tradicionalmente se enseña una segunda lengua es totalmente equivocada. Lightbown y Spada

(2006), propone, igual que Chomsky, que el niño debe aprender la segunda lengua de la misma manera como adquirió la primera, evitando la repetición de memoria de palabras aisladas y estructuras gramaticales. Sostiene que la adquisición de una lengua es un proceso totalmente inconsciente, que no requiere repeticiones audibles, memorizaciones ni reglas gramaticales extensas (p.101).

Una de las teorías que explica cómo se da ese desarrollo es la del conductismo, con su principal exponente B.F. Skinner (citado en Lightbown y Spada 2006). Esta teoría dice que cuando el niño repite lo que escucha, este mismo recibe una retroalimentación positiva y, motivada por su entorno, el niño sigue repitiendo e imitando los sonidos que escucha hasta formar hábitos completos del uso del lenguaje. De esta teoría surge la Hipótesis del Periodo Crítico, que afirma que hay una etapa dentro de la cual todo ser humano, está genéticamente programado para adquirir un idioma y que por fuera de ese Periodo Crítico el aprendizaje se dificulta o llega a ser imposible (Lightbown y Spada 2006).

En contraste, el aprendizaje de un idioma, es un proceso consciente y requiere memorizaciones de palabras y de estructuras gramaticales, pero al final del proceso no logra en los estudiantes habilidades de comunicación en la segunda lengua. Como ejemplo de lo anterior, menciona la cantidad de estudiantes que aprenden en un salón de clase vocabularios y estructuras gramaticales de un determinado idioma y hasta sacan calificaciones altas pero puestos en contextos reales donde se habla la segunda lengua no son capaces de comunicarse ni sostener una conversación.

Por lo anterior, el consenso y la tendencia hacia el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua es el aprendizaje en forma natural en ambientes de inmersión de la misma manera como se aprende a hablar su primera lengua. Es por ello que a nivel mundial implementaron grandes cambios metodológicos en el proceso enseñanza aprendizaje. Se quedó

atrás el método tradicional de enseñar un segundo idioma de la manera como actualmente se enseña en instituciones educativas en Latinoamérica y en Colombia en particular. El aprendizaje de vocabularios y estructuras gramaticales como un primer paso en el proceso de aprendizaje. Nora Yanes (2008) presenta la importancia del material auténtico en la enseñanza de idiomas. Se enfatiza el enfoque comunicativo en los métodos de enseñanza el cual ayuda al estudiante a mejorar sus habilidades en el uso del inglés y el uso de materiales que promueva tal desarrollo.

Los programas de inmersión han sido identificados como los más efectivos para el aprendizaje de una segunda lengua (Genesee, 1987; Lyster, 2007). En Canadá y en Estados Unidos están muy avanzados en los procesos de inmersión con este fin. Los programas de inmersión en los Estados Unidos representan el 14% en los programas para adquirir una segunda lengua en los colegios públicos (Rhodes & Pufahl, 2010) y su crecimiento ha sido exponencial con casi 700 programas de varios tipos en la actualidad (Center for Applied Linguistics, 2006, 2007).

(Curtain y Pesola, 1988), mencionan cuatro objetivos principales que se obtienen a través de programas de inmersión. En primer lugar, la adquisición de competencias funcionales en la segunda lengua. En segundo lugar, el dominio de contenidos temáticos del currículo. Tercero, una mejor comprensión transcultural en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y finalmente los logros avanzados en las habilidades comunicativas en comparación con estudiantes que participan en el método tradicional.

La falta de programas de inmersión en Latinoamérica en general refleja el grado de deficiencia que hasta ahora se ha logrado en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Así lo refleja un estudio reciente realizado en 10 países de la región por la revista “Te Dialogue:

Leadership for the America” asistido por Pearson, la institución con mayor impacto en la enseñanza del inglés en esta región.

Este estudio en su informe de resultados concluye que a pesar de la gran necesidad en la región de tener profesionales competentes en el idioma inglés como segunda lengua, el nivel sigue siendo muy deficiente (Conquest y Fiszbein, 2017). En palabras de los autores al finalizar la investigación: “La competencia en el idioma inglés es cada vez más necesaria para negocios y para comunicaciones internacionales... Sin embargo, los resultados en los exámenes son muy bajos. El sistema educativo sencillamente no está produciendo estudiantes con niveles adecuados y competentes en inglés”. (Conquest y Fiszbein, 2017).

Múltiples factores contribuyen a esta deficiencia, como la falta de estrategias y políticas gubernamentales para apoyar la implementación de programas enfocados a competencias comunicativas en el idioma. Pero un factor determinante es la falta de experiencias de inmersión en el inglés para fortalecer dichas competencias tanto para docentes como estudiantes (Conquest y Fiszbein).

Estudios hechos en Colombia sobre el estado del arte en la enseñanza de inglés refleja un cuadro similar. Según (Rodríguez, 2012), “la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) son temas que abarcan una variedad de aspectos tanto en el ámbito de los profesores como en el de los estudiantes. Algunos de estos aspectos incluyen estrategias y metodologías de la enseñanza desarrolladas tanto en contextos formales como informales en niños, jóvenes y adultos”.

Otro estudio de la misma naturaleza hecha en Quinchía, Risaralda, revela el impacto que ha tenido la falta de una metodología apropiada, acompañado por grandes deficiencias en la formación de docentes en el bajo nivel en la competencia del inglés en dicho lugar. El estudio escrito en inglés afirma lo siguiente: “After conducting this study, it can be concluded

that the methodology to teach English in Quinchía is not defined and presents the use of Spanish as a classroom procedure, from which students are not able to develop a proper speaking skill. Spanish is the most used language in the English classes. As stated by some students, the use of Spanish in the classroom takes place through teacher's giving of instructions, explanation of input, attention callings, and correction of mistakes" (Sebastian, Muñoz 2013).

A la misma conclusión llegó un estudio en la Universidad de la Sabana (2009), concluye que para la sociedad colombiana el aprendizaje del inglés es importante y clave para el éxito a nivel profesional, no obstante, hace un llamado a encontrar nuevas metodologías y espacios de aprendizaje para su enseñanza (Delgado, 2009).

La tesis de esta investigación está relacionada precisamente con la necesidad de implementar metodologías de enseñanza que podría mejorar la deficiencia que predomina actualmente en el país con respecto a la enseñanza del idioma inglés. Ante esta situación, un método que podría ser efectivo, basado en los descubrimientos científicos para el proceso de aprendizaje citados anteriormente, son los ambientes de inmersión a nivel de la escuela primaria, espacio propicio para la adquisición efectiva de una segunda lengua y así aumentar el nivel de competencia en el aprendizaje del idioma. Ante la falta de oportunidades en la región y en el país para inmersiones presenciales en comunidades de habla inglesa, se hace necesario incursionar en medios virtuales que propicien o simulen ambientes de inmersión a nivel de la escuela secundaria. Para ello, este proyecto propone el uso de las TICs como una herramienta posible que genere contacto e interacción con personas y comunidades de habla inglesa.

Angulo y Guatibonza (2009), mencionan la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en la enseñanza de lenguas y la falta de que éstas sean más utilizadas en los contextos de aprendizaje que simula un ambiente de inmersión en este

proceso. Inmersión es la estrategia más efectiva para propiciar la adquisición de una segunda lengua. Es la forma de rodear al estudiante de la segunda lengua.

Marco Referencial

En la búsqueda de experiencias que abordan el uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera, con el fin de detectar sus funciones y establecer estrategias de implementación, se hallaron algunas investigaciones relacionadas a este campo. Algunas de estas investigaciones aportan ideas para poder implementar un espacio de inmersión permanente para la práctica del inglés, crear grupos de apoyo y práctica en el estudio de la lengua meta donde haya confianza para el desarrollo de habilidades tales como el habla y la escucha y facilitar el aprendizaje desde la lengua materna para afianzar los saberes de la misma mientras se aprende el idioma extranjero y lograr así crear estrategias para el aprendizaje con la creación de zonas de inmersión donde se pueda trabajar en grupos colaborativos a través de la comprensión del idioma por la enseñanza desde la lengua materna. Estas son las investigaciones al respecto:

Mayoral (2016), realizó una investigación sobre “Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Idioma Inglés a Niños de Preescolar: el Caso de un Colegio en Colima, México”. Esta tesis aborda el análisis de las prácticas de enseñanza y tiene como objetivo principal: analizar las características de las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar. Este abordaje se hace desde el paradigma constructivista, con enfoque cualitativo y desde el método de estudios de caso.

Para llevar a cabo la investigación se estudiaron cuatro grupos de último grado de preescolar en un colegio bilingüe de la ciudad de Colima que opera en media jornada, en el

turno matutino, y en apego a la inmersión total en el idioma inglés.

Se registraron los eventos y se obtuvieron los datos mediante el uso de múltiples instrumentos y técnicas: 1) un diario de campo, 2) registros videográficos, 3) la observación participativa, y 4) entrevistas. El análisis y la validación se realizó desde la cristalización (múltiples formas de análisis), apoyados en el paquete de cómputo cualitativo. A partir de este posicionamiento epistemológico se busca responder a la pregunta: ¿Cómo se caracterizan las estrategias didácticas utilizadas en la práctica para enseñar el idioma inglés a niños de cinco a seis años del nivel preescolar?

El marco teórico que soporta el estudio parte de un posicionamiento multi teórico que permite abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas como: desarrollo humano y lenguaje, el enfoque naturalista para la adquisición de lenguas, el enfoque interaccionista en el aprendizaje de lenguas y se enriquece la teoría sobre los métodos para la enseñanza de lenguas. Los resultados permiten identificar las características de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar.

Es posible afirmar que entre sus características más destacadas las estrategias empleadas por las educadoras, en la práctica docente cotidiana, responden a un modelo educativo tácito cuyos elementos muestran una clara tendencia a localizarlas en dos grupos “macro” de estrategias.

En el primer grupo se localizan aquellas estrategias que tienen estrecha relación con la enseñanza de inglés, la práctica cotidiana en el salón de clases y los actores directos (educadora-niños). En el segundo grupo, las estrategias tienen un carácter más enfocado al manejo y gestión de la clase, el tiempo y las normas institucionales que influyen para mantener un clima óptimo para la enseñanza. Ambos grupos guardan una particular relación con las características del desarrollo de los niños en edad preescolar y la concepción didáctica

de las educadoras. Dichos factores están permeados por los facilitadores institucionales (infraestructura, directivos y personal de apoyo), los padres de familia y el contexto social. Estos hallazgos facilitan la construcción de un modelo explicativo de las prácticas de enseñanza del idioma inglés en preescolar.

Peña, Cámaco (2019), realizó una investigación sobre “Estrategias de enseñanza y logros de aprendizaje en estudiantes del primer grado -área de Inglés- Institución Educativa Naciones Unidas, Cajamarquilla, Lima”. Este trabajo de examen establece la conexión entre los sistemas de instrucción y los logros de aprendizaje en inglés suplantando la evaluación primaria de la escuela discrecional de la Institución Educativa de las Naciones Unidas de la ciudad de Cajamarquilla, ubicada en la localidad de Lurigancho-Chosica el trabajo tiene una metodología cuantitativa y un tipo de plan correlacional que no es de prueba que intenta descubrir una conexión entre los factores que muestran los sistemas y los logros de aprendizaje.

El ejemplo constaba de 83 estudiantes del curso de inglés de la evaluación primaria de la escuela auxiliar de la Institución Educativa de las Naciones Unidas. Los instrumentos que se aplican a la encuesta, el registro de notas y el sistema de resumen. En la prueba teórica, se razonó que la utilización de metodologías alentadoras se identifica con logros de aprendizaje en inglés estudiantes secundarios en la evaluación fundamental de la escuela auxiliar de la Institución Educativa de las Naciones Unidas, Cajamarquilla, Lima. Es decir, cuanto más visible sea la utilización de los marcos de representación, mejor será el logro del aprendizaje. Además, la proporción de 0,819 de Spearman discute una asociación positiva extraordinariamente alta.

Salas (2016), realizó una investigación sobre “El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad

de Costa Rica”. Este consiste en una sistematización del proceso que se sigue para la aplicación de una estrategia didáctica diferente, producto de la experiencia vivida tras el curso de docencia universitaria de la Universidad de Costa Rica por parte de un profesor del curso de Comunicación Oral I, impartido en la sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Se describe la experiencia vivida al hacer uso de actividades relacionadas con el aprendizaje colaborativo.

El artículo, además, describe a la población con la que se trabajó, las técnicas que se aplicaron, las razones por las cuales se utilizaron dichas técnicas y los resultados que dieron estas vistas desde la óptica del docente y del estudiantado. Se provee, también, un análisis acerca de las bondades, las limitaciones que tuvieron la estrategia y su utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. El aprendizaje colaborativo, basado en los resultados de esta estrategia tiene muchas ventajas que aportar a la educación.

Mejías (2016), realizó una investigación sobre “Antecedentes que contengan el tema de la colaboración de la lengua materna para enseñar la lengua meta”. El uso que se hace de la lengua materna (L1) del alumno en el aula está en constante cambio. A lo largo de la historia se ven detractores, como aquellos que apoyan el Método Directo; y partidarios de la incorporación de esta lengua en el aula, como los que defienden el Método de Gramática-Traducción.

En la actualidad, cada vez son más los docentes nativos de lengua extranjera que se incorporan al sistema educativo español y hacen un uso continuado de su propia lengua. Esto se contrapone con el caso de los docentes no nativos, quienes tienden a recurrir a su lengua materna en su día a día y, en ocasiones, esto se aprecia en sus metodologías.

En el presente trabajo se analiza a un grupo de alumnos de 4º de educación secundaria obligatoria que recibe clases de una profesora nativa de lengua inglesa y otra no nativa. De

este modo, se estudia cómo son las metodologías de cada docente y se comprueba que los alumnos recurren más a la lengua extranjera si se encuentran con la profesora nativa de dicha lengua.

Cornago (2017), realizó una investigación sobre “El uso de la lengua materna en el aula de idiomas mediante la traducción”. El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo presentar una serie de recursos para la utilización de la traducción en el aula de lenguas. Estos recursos consisten en una serie de actividades que fomentan el uso de la traducción en el aula.

Para comenzar, se presenta una fundamentación teórica que sirve como base para la planificación de las actividades propuestas. Esta fundamentación teórica incluye nociones sobre el papel de la lengua materna, la interlingua, el uso tradicional de la traducción en los manuales de idiomas, el enfoque comunicativo y por tareas y, por último, la didáctica de la traducción y la didáctica de lenguas.

Y para finalizar, se presenta la propuesta de actividades acompañada de la metodología utilizada, descripción de las tareas y utilidad de las mismas. Además, se ofrece una evaluación de las actividades. Y, por último, las conclusiones que se extraen y posibles ampliaciones de la investigación.

Marco Conceptual

La inmersión en el aprendizaje del inglés.

La inmersión lingüística en su ejercicio - acción, es una forma de enseñanza e introducción a una segunda lengua sin relegar la primera que viene a ser la lengua materna. Consiste en proporcionar al sujeto un ambiente para interactuar en un ciento por ciento de manera real o imaginaria, como expresa la definición, con la lengua de interés con el

propósito de adquirir y desarrollar todas sus habilidades lingüísticas en la lengua meta más rápido.

Idealmente se hablaría de interacción en cada área de enseñanza en inglés haciendo una adaptación al currículo donde las áreas de estudio tengan su presentación en inglés, pero al contar solo con un entorno alóglota, se busca dar inicio al proceso en escuelas que no son bilingües con la creación de momentos extra clases que permitan tal interacción entre estudiantes y docentes en espacios de aprendizajes de la lengua meta donde a través de su uso se afiance su conocimiento.

En este caso, el enfoque experiencial de aprendizaje tendría una relevancia que naturalmente necesita el estudiante para adquirir las habilidades necesarias en la segunda lengua.

La inmersión lingüística es el mejor método para aprender una lengua extranjera, “la inmersión lingüística en un país significa que un alumno se introduce de pleno en un entorno donde la lengua que está aprendiendo predomina en todos los ámbitos. Todo lo que ve y escucha está en esa lengua por lo que poco a poco va a empezar a pensar, hablar y comprender esa lengua.” (languages-schools, 2018).

El ambiente en el que se desarrolla la inmersión lingüística es un aula de clases de la institución educativa dedicada únicamente a este fin tal y como si estuviera el aprendiz asistiendo a una clase en algún otro país cuya lengua materna sea la que estudia el aprendiz.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el aula juega un papel muy importante en la metodología de inmersión lingüística:

“Dentro de este tipo de enfoque metodológico, la lengua no es el contenido que van a estudiar nuestros alumnos, sino que es el medio gracias al cual nuestros alumnos adquieren ese conocimiento. Eso no quiero decir que como en cualquier otro colegio

no se desarrollen clases en las que se lleven a cabo actividades en las que se trabajan la comprensión lectora, la escritura o el discurso, pero nunca serán el centro de todas las horas lectivas y tampoco se llevarán a cabo actividades de traducción, vocabulario o verbos. Los alumnos aprenderán todo este contenido de forma inductiva, gracias a todas las observaciones y experiencias vividas en la clase.” (Reyero, 2014).

Estrategias de aprendizaje del inglés.

Enfoques del aprendizaje del inglés.

Es importante mencionar las bases metodológicas como son el enfoque por tareas, el enfoque comunicativo, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje significativo.

El enfoque por tareas.

Al determinar conceptos claves que ayuden a establecer con mayor exactitud la metodología que será utilizada en el presente proyecto se encuentra en primer lugar que las tareas basadas en actividades son una propuesta metodológica que ha cobrado relevancia en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, debido a que poseen un enfoque comunicativo, en el cual se promueve el interés de los estudiantes, realizando actividades que les permita construir tareas propuestas por el maestro; dirigidas a partir del idioma que se ha venido adquiriendo en la clase. Es por esto, que las tareas desarrolladas en clase ayudan al buen aprendizaje del vocabulario del idioma inglés.

Para la ampliación de este concepto se toma a Bruner cuando afirma lo siguiente: “El aprendizaje basado en tareas tiene un enfoque holístico. Los alumnos desarrollan una tarea comunicativa usando el lenguaje que han adquirido en clases anteriores o de otras fuentes”. Por esto, la práctica y el uso frecuente de palabras en el aula mejora notablemente el

aprendizaje de una segunda lengua. Al recordar cada estudiante lo aprendido en clase puede decirse que los conocimientos han sido aprendidos de manera satisfactoria. Breen define la tarea como “(...) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea”.

El enfoque por tareas debe estar organizado en una cadena integrada de actividades alrededor de un tema, para así poder desarrollar una tarea final; Sheila Estaire afirma que “en una programación por tareas, no se decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas”, lo anterior se refiere a que en toda tarea que se realiza el docente introduce el tema a través de una actividad que genere la participación por parte de los estudiantes.

El enfoque comunicativo.

El enfoque por tareas conlleva al enfoque comunicativo en los alumnos, el cual les permite interactuar de diversas maneras en contextos comunicativos reales. Además, este permite a los estudiantes poner en práctica la comprensión, interpretación y expresión de conocimientos o reglas que se han dado anteriormente en clase de manera eficaz. El enfoque comunicativo hace parte de una competencia comunicativa la cual se compone de la competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, para así dar respuesta a las necesidades comunicativas del estudiante y al final poder interactuar y socializar con sus compañeros quienes son también aprendices de una lengua extranjera; sin embargo, hay que darles a los estudiantes las herramientas necesarias como información y

espacios para la práctica, y así desarrollar una experiencia enriquecedora en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera.

Ramiro Durán sugiere que el enfoque comunicativo debe ser un “proceso en reversa: nosotros aprendemos a comunicarnos a través de la interacción verbal y en esta interacción adecua las estructuras sintácticas para que sean desarrolladas. En breve, nosotros aprendemos haciendo cosas con el lenguaje”; es decir, una lengua extranjera es aprendida cuando se está expuesto a distintas situaciones comunicativas, para así dar paso a la interiorización de aspectos gramaticales de dicha lengua.

El aprendizaje experiencial.

El enfoque por tareas está también relacionado estrechamente con el aprendizaje experiencial ya que la población objeto de estudio en esta investigación es heterogénea, es por esto que, surge la preocupación de investigar acerca del aprendizaje experiencial, el cual se basa en la experiencia, que permite que los estudiantes aprendan, involucrándose y viviendo activamente, con la ayuda de las actividades propuestas por el docente. Es así como, hay algunos conceptos que sustentan esta idea, desde la perspectiva de diferentes autores, así:

Para María Begoña Rodas, “el aprendizaje experiencial, más que una herramienta, es una filosofía de educación para adultos, que parte del principio que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, es un aprendizaje “haciendo”, que reflexiona sobre el mismo “hacer”.

De la misma manera Dewey explica que: "Toda la educación auténtica ocurre a través de la experiencia, pero eso no significa que todas las experiencias sean auténticas o igual de educativas".

“El hábito de pensar en conexión con la experiencia” según John Dewey, debe ser un ente de importancia en el aula ya que los conceptos tienen que trascender no solo quedarse en un momento, sino ser aplicados constantemente en las clases para así crear un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo.

Este aprendizaje significativo hace referencia a un principio establecido por Ausubel (1986), "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". Esto quiere decir, que todo aquello que el estudiante conoce debe ser relacionado con aquello que él conoce de la realidad, el estudiante asimila la nueva información y la incorpora a sus nuevos conocimientos.

De igual manera Ausubel afirma que el aprendizaje significativo debe tener un significado representativo para el estudiante, ya que como él lo dice lo que carece de sentido tiende a olvidarse rápidamente, impidiendo que el estudiante los relacione con conocimientos anteriores ni pueda aplicarlos a situaciones cotidianas.

El aprendizaje experiencial puede formar y desarrollar diferentes capacidades y habilidades en el individuo tal como lo afirma Ernesto Yturalde: “El aprendizaje experiencial es una poderosa metodología constructivista orientada a la formación y transformación de las personas desde su propia individualidad, sus competencias, su liderazgo, capacidad de toma de decisiones, así como desde el punto de vista sinérgico y sistémico en la interrelación con otros individuos”, con esto se afirma que el aprendizaje experiencial puede ayudar como estrategia de aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera puesto que la experiencia pone en juego las cualidades de una persona que debe enfrentarse a la sociedad.

Interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es sabido en el mundo de la enseñanza que el niño presenta una gran plasticidad para el aprendizaje de los idiomas y que puede aprender con gran facilidad uno, dos y hasta tres. Sin embargo, también es una realidad que cuando trabajamos nos encontramos a diario con sujetos con problemas de aprendizaje. Ante estas dificultades el principio general deja de tener sentido y observamos la enorme importancia que tiene, a menudo, para cada niño, el aprender el lenguaje centrándose en una sola lengua, o en iniciar el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna para ir luego introduciendo una segunda de forma planificada y progresiva.

Enseñar una segunda lengua es tan importante como necesario, pero a la vez extremadamente delicado, porque cuando la lengua materna aún vacila y se tambalea entre nuestros pequeños, no podemos darle la espalda y enseñar otro idioma sin tener en cuenta los puntos de referencia que nos marca la evolución del niño y el aprendizaje de su primera lengua.

La distinción entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Hasta hace unos años se hablaba de adquisición al referirnos a la lengua materna, o bien a la adquisición de dos o más lenguas en los bilingües, considerando esto como un proceso por el que el niño en su primera infancia es capaz de hablar de forma espontánea en la lengua en la que hablan los que le rodean. Y también un proceso por el que un niño o un adulto puestos en contacto con otra lengua, y viéndose obligados a comunicarse con ella, acaban también dominándola.

Por otro lado, se llama aprendizaje al proceso por el que en el marco de un programa de enseñanza el alumno adquiere el vocabulario y las reglas gramaticales de otra lengua de una manera sistemática y poniéndolo todo en relación con el vocabulario de su propia lengua.

Lengua Materna y aprendizaje del inglés.

Al hacer un recorrido por las diferentes concepciones en torno a la presencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, se encuentran dos posiciones: la lengua materna como una interferencia negativa en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y la lengua materna como un elemento natural y de apoyo en dicho proceso. Antes de llegar a estas dos grandes categorías, se abordan como fundamento para la comprensión y el análisis del objeto de estudio los conceptos de aprendizaje y adquisición, bilingüismo, y cambio de código.

Para el uso de la lengua materna en el aprendizaje del idioma extranjero, Widdowson está a favor. Este autor propone el esquema discourse-to-discourse el cual se basa en 3 principios, el principio de rational appeal, el principio de integration y el principio de control. Cuando explica el primer principio plantea lo siguiente: "...los estudiantes de idiomas deben estar conscientes de lo que están haciendo cuando realizan tareas lingüísticas, deben ser guiados a reconocer que estas tareas se relacionan a la forma en que ellos utilizan su propio idioma para el logro de una comunicación genuina. Este principio naturalmente lleva a la asociación de la lengua que se aprende con la que ya se conoce y al uso de la lengua para la exploración y extensión de sus conocimientos". Widdowson HG. Teaching language as communication. UK: Oxford University Press; 1979.

Bolitho declara que "en algunos momentos de la enseñanza de idiomas uno tiene que permitirles a los estudiantes decir lo que quieren decir, y si van a hacer eso, uno va a tener que permitirles usar su idioma materno en algunas ocasiones".

Aprendizaje y adquisición.

Al hablar de aprendizaje y adquisición, se hace preciso referenciar el primer contacto

que el ser humano tiene con una lengua y la forma como esta se desarrolla. La Lengua Materna (LM) es la primera con la que se emprende el camino hacia la comunicación lingüística. Los autores que se esbozan a continuación se basan en las definiciones de Krashen (1987), quien es considerado como una autoridad en este tema por haber identificado los principios y las prácticas que envuelven la adquisición de una segunda lengua.

Yule (1998) hace un recorrido por el proceso de adquisición de la LM desde la infancia, indicando que el niño aprende a hablar a tal velocidad su LM que, cuando inicia la escolarización, ya viene con un sistema de comunicación formado en su entorno natural sin una enseñanza explícita; esta facilidad prueba que los seres humanos poseen “facultad del lenguaje”, es decir, que el conjunto de habilidades para desarrollar el lenguaje es de carácter innato.

Para la adquisición de una lengua se requiere de la interacción con el otro, dado que “la lengua que aprende un niño no la hereda genéticamente, sino que la adquiere en un contexto de uso del lenguaje determinado” (Yule, 1998, pág. 201). Esto permite deducir que el requisito primordial para el aprendizaje de una lengua es la interacción. Un ejemplo es el caso documentado de un niño de padres sordos que, a pesar de estar expuesto a la televisión y la radio, no aprendió a hablar inglés, pero sí logró comunicarse a los tres años en lengua de señas, “un niño que no ha oído, o al que no se le ha permitido usar una lengua, no podrá aprenderla” (pág. 201).

Frente a lo dicho se vislumbran los términos de adquisición y aprendizaje. Cuando se lleva a cabo un proceso natural de aprendizaje a partir del entorno cotidiano, se habla de adquisición, lo que es diferente a realizar un estudio consciente de la lengua como sucede con el aprendizaje; el autor precisa este contraste:

El término “adquisición” cuando se usa en referencia al lenguaje, describe el

desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándose con naturalidad en las situaciones comunicativas. El término «aprendizaje», por el contrario, se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y la gramática de una lengua. (Yule, 1998, pág. 219)

Es evidente que algunos errores en la lengua extranjera puedan ocurrir debido a la transferencia de expresiones o estructuras de la lengua materna, lo que corrobora la idea de que aprender un idioma no es simplemente el mero hecho de cambiar etiquetas. En Colombia, por ejemplo, existe un gran número de transferencias negativas del español al inglés. Es muy corriente escuchar locuciones como *in this moment* (traducción literal de la frase en español en este momento) en vez de *now* o la frase *at the moment* que serían las correctas para expresar este significado en idioma inglés. *I have a doubt* es otra de las frases que comúnmente se escucha en los estudiantes para expresar la idea de tener una duda, en vez de *I have a question about...* o *I have a problem with...*, que serían las frases adecuadas para este mismo fin en inglés.

Pastor Cesteros (2006) coincide con lo anterior al decir que la LM es la primera lengua adquirida de forma natural y espontánea, con la que un individuo aprende a hablar. No obstante, la autora añade la existencia de variables que pueden alterar este concepto general como el hecho de tener más de una LM (ser bilingüe/trilingüe...), o que se domine mejor otra lengua en un contexto que requiere exclusivamente de su uso prescindiendo de la LM, hasta el punto de perder habilidades en ésta. La autora ofrece otros dos términos claves que ayudan a establecer en qué contexto se adquiere o se aprende una lengua; ella toma la lengua extranjera (LE) y la segunda lengua (L2) como cualquiera de las lenguas que una persona decide aprender diferentes a su LM. La diferencia de estos dos términos, LE y L2, radica en su forma

de aprendizaje: aprendizaje de una lengua no nativa en contexto de lengua extranjera o de segunda lengua, como se especifica a continuación:

Se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente, ya sea porque se trate de una comunidad monolingüe, ya sea porque, aun tratándose de una comunidad bilingüe, la lengua que aprendemos no sea ninguna de las que se hablen en ésta. (Pastor Cesteros, 2006, pág. 66)

Por otro lado, una lengua se aprende cuando el sujeto decide hacerlo, creándose un proceso consciente y reflexivo que requiere de la ayuda de herramientas pedagógicas como material didáctico, organización de la lengua por temas y niveles, guía docente, etc. De acuerdo con Pastor Cesteros, estudios recientes exponen que “el volumen de la información «aprendida» puede interiorizarse mediante la práctica formal y funcional y convertirse en «adquirida» (Pastor Cesteros, 2006, pág. 77). El aprendizaje de las reglas gramaticales y demás componentes formales de la lengua meta, sirve como monitor o controlador de las producciones que se hagan.

El accionar que se emprende para dominar una lengua diferente a la LM debe pasar primero por un proceso de aprendizaje, que solo es efectivo si se cumplen unas condiciones de lo esencial (la exposición, el uso y la motivación) y de lo deseable (la instrucción). La exposición, que es la primera condición, tiene que ver con el input que el aprendiz recibe en cuanto a las habilidades de escucha y de lectura. Este debe ser comprensible y aportar en el proceso de construcción de la lengua meta. Para ello, se necesita de una selección cuidadosa del material que sea del interés de los aprendices, que le ayude a formar significados y de esta manera aprender.

El docente debe insistir en las expresiones y el vocabulario en contexto que se trabaje con los estudiantes, hablando naturalmente y utilizando material auténtico sobre temas de los

que ellos puedan expresarse. La simplificación tanto en discurso cómo en textos le niega al estudiante la oportunidad de tener contacto con formas gramaticales y expresiones originales de la lengua:

“It is essential that learners are ultimately exposed to the variety of language they will need to understand and use outside the classroom. This might be language they will need in order to study other subjects, to use at work, or for pleasure. If they need to write reports, they will need to read and study reports to find out how these are typically written.” (Willis, 1999, pág. 12)

La segunda condición es el uso de la lengua, en este sentido cuando los aprendices inician su proceso de acercamiento a la lengua meta, el output es esencial para su desarrollo. Si dentro del aula los aprendices reconocen que van a hacer uso real de la lengua, tendrán mayor cuidado con el input que reciben para mejorar sus habilidades, su interés y compromiso se incrementarán. Bajo este fundamento, en el aula se debe generar una atmósfera de confianza que invite al aprendiz a arriesgarse en la lengua meta, al sentir la necesidad de comunicar lo que piensa y siente; como ya lo propuso Yule en líneas anteriores, Willis también considera que la interacción es una herramienta indispensable: “Through interaction, learners have the chance to acquire the range of discourse skills they need in order to manage their own conversations, and to control the level and kind of input they receive.” (Willis, 1999, pág. 13)

Siguiendo a Willis (1999), la tercera condición es la motivación. Esta es fundamental para que el estudiante procese el input que recibe y practique la lengua en estudio. La motivación puede estar ligada al interés o a la utilidad por la que se ha asumido el aprendizaje de esa lengua, aunque en muchas ocasiones los estudiantes no tienen intereses a largo plazo y su motivación depende de las actividades que se lleven al aula. Para llegar a una mayor

participación de los aprendices, es clave que se sientan exitosos y satisfechos en la medida que alcancen logros y avancen en su desarrollo de la lengua. Las anteriores tres condiciones que hacen parte de lo esencial, no pueden trabajar la una sin la otra, su ensamble conlleva a la efectividad en el aprendizaje o adquisición de la lengua meta.

En síntesis, de acuerdo a los planteamientos de los autores citados, la adquisición de una lengua es propia de la lengua materna cuyo uso hace parte del contexto del individuo, mientras que el aprendizaje se refiere al estudio formal de una lengua que no es la materna y que no está relacionada necesariamente con la cotidianidad de quien la estudia. Pero si el aprendizaje de otra lengua se da en un contexto similar a la forma natural como se adquirió la LM (Lengua Materna), es posible afirmar que se ha adquirido una segunda lengua. Asimismo, al interiorizar la lengua objeto de estudio, desarrollando las habilidades comunicativas en el idioma, el proceso de aprendizaje da lugar a la adquisición. Es decir que en este caso el aprendizaje es el camino para llegar a adquirir una lengua.

Bilingüismo.

El bilingüismo ha sido comprendido como la capacidad de dominio de dos lenguas. Sin embargo, alrededor de este término aparecen tantas variables que esta definición no abarca todo lo que es ser bilingüe según cada contexto.

Baker (1997) hace cuestionamientos que invitan a reformular la visión tradicional del bilingüismo, como preguntarse si la persona considerada bilingüe tiene la misma competencia lingüística en ambas lenguas o si ejerce un mayor dominio sobre una de ellas; también si la persona usa ambas lenguas en su cotidianidad o si lo hace bajo unos parámetros determinados. Pues bien, en muchas ocasiones es posible encontrar que aunque se conoce parte de una lengua, hay habilidades que aún no se han

desarrollado en su totalidad. Las cuatro habilidades se dividen en “destrezas receptoras” como escuchar y leer, y “destrezas productivas” como hablar y escribir. A éstas se añade una quinta habilidad, la capacidad de pensar y reflexionar en la lengua.

“La idea implícita en el bilingüismo equilibrado ha sido a menudo la de competencia «razonable» o «buena» en ambas lenguas. Un niño que puede entender en cualquiera de las dos lenguas el desarrollo del plan de estudios en la escuela y opera en el aula en cualquiera de las dos sería un ejemplo de bilingüe equilibrado.” (Baker, 1997, pág. 35)

El proceso hacia el bilingüismo es simultáneo o sucesivo. Owens (2003), explica que en la modalidad simultánea el niño está expuesto a las dos lenguas y las adquiere de la misma forma como una persona monolingüe lo hace con su LM. A pesar de las interferencias y de la lenta adecuación sintáctica por la mezcla de ambas lenguas, con el paso del tiempo el niño logra un correcto manejo cuando liga a cada una a un contexto específico. En la otra modalidad, la adquisición sucesiva consiste en aprender una segunda lengua después de haber adquirido la primera en el ámbito familiar, esto sucede generalmente después de los dos o tres años de edad dentro de la escuela o fuera de ella.

Owens (2003) presenta la hipótesis de que un niño expuesto a una segunda lengua sin haber madurado la primera puede presentar retrasos en su LM y que su competencia lingüística en la LE será mejor según el grado de maduración de su LM. Además, la eficacia en el aprendizaje de la segunda lengua dependerá de otros factores tales como la compatibilidad del estilo de aprendizaje del niño con el estilo de enseñanza y que su entorno cumpla con unas características motivacionales. La enseñanza de una segunda lengua no siempre está relacionada con un contexto natural de bilingüismo, a veces los intereses y las políticas internas de las naciones requieren implementar la educación bilingüe, que incluso puede darse en lugares donde solamente se habla una lengua.

En el contexto colombiano, Mejía (1999) expone que la educación bilingüe surgió de la necesidad de formar a los hijos de los dirigentes de las multinacionales que tenían proveniencia extranjera. Más tarde, esta modalidad se aplicó a los estudiantes nacionales, en su mayor parte de clase media-alta, al estipularse que el conocimiento de otra lengua brindaba más oportunidades a nivel académico, social y laboral. En la actualidad existen varios tipos de colegios de educación bilingüe. El primer grupo está conformado por colegios que en sus inicios eran auspiciados por gobiernos extranjeros, quienes dotaban a la institución de material pedagógico, profesorado e intercambios internacionales. Además de cumplir con los parámetros del currículo colombiano, los estudiantes deben medir su proficiencia en el idioma presentando pruebas extranjeras.

Otro grupo de colegios nacionales que se llaman bilingües buscan que el estudiante desarrolle un alto grado de proficiencia en una LE y que al mismo tiempo se forme en valores con un fuerte sentido de pertenencia hacia la patria. Y finalmente, se encuentran los colegios que tienen énfasis en inglés, con una intensificación del tiempo de clase, pero sin integrarse aún con otras áreas del conocimiento. Mejía (1999) resalta la importancia de que los colegios que están en proceso de bilingüismo fomenten la investigación sobre sus prácticas pedagógicas y, que, junto a la familia y demás integrantes de la comunidad educativa, revisen si el PEI de la institución acoge el bilingüismo a partir del respeto por la cultura y la historia nacional como está estipulado en la Ley General de Educación en su Artículo 5.

En el panorama colombiano, las políticas educativas toman al inglés como una opción hacia el bilingüismo, acercándose más al estudio formal de la lengua, es decir, a su aprendizaje. En el aprendizaje de otra lengua, la LM puede servir de punto de partida para la construcción de la nueva, abriendo paso a otros fenómenos que, según su manejo estratégico, podrían ayudar o interferir.

Cambio de código.

El cambio de código aparece en escenarios en los que dos lenguas o códigos coexisten y los hablantes cambian de una lengua a otra; usualmente lo hacen para referirse a una palabra, un nombre, una expresión y hasta a una oración completa. Diversos estudios muestran que este fenómeno cuenta con unas reglas que siguen unos criterios de uso y que es un sistema complejo que no se relaciona con una conducta aleatoria ni con una deficiencia lingüística (Owens, 2003).

Owens (2003) y Galindo Martínez (2009), coinciden en que el cambio de código se utiliza como un recurso estilístico para enfatizar una palabra o frase, clarificar un contenido, lograr una mayor intercomprensión, decir algo entre comillas o esbozar alguna consecuencia. En el aula de clase, muchos docentes toman el cambio de código como una obstrucción; sin embargo, para Moore (2002), el cambio de código no es una interferencia sino un elemento necesario en el aprendizaje y la enseñanza de otra lengua, que sin duda se construirá por medio de la alternancia con la LM. Este fenómeno genera una conciencia metalingüística que ayuda a diferenciar palabras y conceptos, y hacer nuevas relaciones de los objetos con sus etiquetas: “The alternate experience in two languages manifested and magnified through code-switching, could help reinforce, complexify and refine the formation and the elaboration of new concepts” (Moore, 2002, pág. 288).

Según Owens (2003, pág. 375) “Las mezclas o interferencias tienen más probabilidad de aparecer cuando los niños carecen de la palabra necesaria en una de las lenguas, o cuando la palabra que se interfiere es muy llamativa para el niño”.

Algunas observaciones en aulas muestran que el cambio de código puede servir de ayuda pedagógica si hay un control estratégico sobre su uso (Carlsson, 2010). Estos estudios asignan unas características especiales que enmarcan el uso de la LM, por parte del docente:

La L1 puede servir para reiterar un punto conceptual difícil, clarificar o ampliar una explicación, introducir una anécdota interesante y así crear un ambiente más agradable y cercano al alumno, o bien para dar su opinión personal o hacer algún comentario marginal (Montes Granado, 2000, en Carlsson, 2010).

Los docentes suelen utilizar el cambio de código para hacer algún correctivo y conducir al estudiante, con colaboración de la LM, a un aprendizaje nuevo en la lengua meta; bajo esta perspectiva el uso de la LM se convierte en una estrategia cuyo funcionamiento depende del manejo dado por los docentes, ellos deben poner las pautas que condicionarán el progreso conversacional efectivo o el avance lento e interferido (Moore, 2002).

Cuando se habla de las funciones de la LM en la clase de LE se hace una relación directa con el cambio de código, por consiguiente, su uso es controversial al entrar en la dicotomía de ser o no una interferencia. Según la mirada de los autores citados para definir este concepto, el cambio de código es natural y aceptable porque es el intento del aprendiz de contrastar, indagar y hallar la expresión exacta que desea comunicar y así utilizar la LM como punto de apoyo para emprender el camino hacia la LE.

Interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En los años cincuenta y sesenta del siglo XX se tomaba la LM como el principal problema al que se enfrentaban quienes estaban aprendiendo una LE, dado que a la primera se le atribuían los errores en el desarrollo de la segunda (Alcaraz y Moody, 1983 en Jiménez Puado & Moya Guijarro, 2004). Durante esta época, de acuerdo con Jiménez Puado & Moya Guijarro (2004), el método predominante era el audiolingual, regido por la teoría conductista de Skinner (1957), cuyas actividades repetitivas, más que generar una práctica comunicativa, buscaban crear hábitos lingüísticos, libres de errores en el aprendiz. Butzman (2003), aludía a

la época diciendo que la prohibición de la LM se debía a que los docentes tendían a ser consumidos por la inmensidad de su uso y que por tanto era necesario combatirlo.

Los niños, por sus condiciones fisiológicas y su sistema cognitivo en pleno desarrollo, están propensos a aprender con facilidad más de una lengua. Este aprendizaje les brinda ventajas puesto que “Los niños bilingües de 5 o 6 años, ya ponen de manifiesto un elevado nivel de pensamiento divergente, imaginación, conocimiento gramatical, organización perceptiva y dominio de la lectura” (Ricciardelli 1992 en Owens 2003: 380). Por consiguiente, en esta corriente se le debe ofrecer al niño los escenarios necesarios para que asimile la lengua nueva de la misma forma como lo hizo con su primera lengua a través de la interacción comunicativa, dejando a un lado la referencia en LM que solamente atrasaría el proceso: “Para disminuir las interferencias, los niños deben intentar mantener ambas lenguas tan separadas como sea posible, quizá asociando cada una de ellas a personas o a contextos distintos” (Redlinger y Park, 1980, en Owens, 2003, pág. 376).

Considerando a Muñoz (1991), la facultad humana cuenta con unos principios universales que sirven como estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua y que no requieren de la intervención de la primera lengua, los niños presentan mayor facilidad en esa consecución siempre y cuando el input lingüístico sea constante y pertinente. Si se expone al niño a un contenido reducido de la LE, su aprendizaje será reducido, mientras que si se expone de lleno en el marco básico de la LE en un contexto natural, los resultados tendrán las mismas proporciones y seguirán creciendo en el trabajo permanente.

Mejía (1999) utiliza como ejemplo el programa experimental de inmersión de Canadá en los años sesenta, que tuvo como objeto que los estudiantes adquirirán las mismas destrezas tanto en su LM (inglés) como en la LE (francés). En el proceso curricular se presentaron dos vertientes metodológicas: la primera correspondía a un enfoque “separatista” en donde la LM

y la LE se estudiaban por separado y la segunda, un enfoque “concurrente” en el que se permitía el cambio de código entre las dos lenguas en el transcurso de la clase. Swain (1983, en Mejía, 1999) puso en desventaja la segunda sobre la primera porque al alternarse las dos lenguas para dar un mismo enunciado los estudiantes no se esforzaban por comprender la LE, ni tampoco los docentes diseñan estrategias para hacerse entender dentro del aula; además en el enfoque separatista se esclarece la cantidad de tiempo de dedicación a cada lengua mientras que en el concurrente no se podía determinar esa cantidad.

Para mejorar la competencia comunicativa “el rol principal del profesor debería ser proveer a los alumnos de suficiente input comprensible, como para que la fluidez del habla aparezca con el paso del tiempo” (Krashen, 1987, en Carlsson, 2010). Es decir, que se deben implementar los elementos oportunos en el aula que ayuden a que el aprendiz comprenda lo que se está trabajando e incremente su nivel. El discurso del docente, su gestualidad, las actividades y los complementos visuales son de gran ayuda. Dicha fluidez de la LE debería adquirirse de la misma forma como sucede con la LM, a través de escenarios concretos en donde el niño primero escuche y entienda para después empezar a desarrollar el habla (Jiménez Puado & Moya Guijarro, 2004).

La lengua materna como recurso en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En un aula de LE, la LM es el conocimiento y el conjunto de habilidades desarrolladas previamente en la lengua inicial por el aprendiz presentándose en las clases a través del habla o de estructuras mentales. Así no se mencione la LM dentro del aula, se harán inevitablemente asociaciones con ésta, puesto que ha sido la primera en dotar de significado el mundo del aprendiz: “el análisis de interacción en clase muestra que este tipo de mezcla entre la LE que se enseña, y la lengua de la escuela/comunidad, inevitablemente existe dentro

del aula” (Simon, 2001, en Carlsson, 2010, pág. 319). Vygotsky (1985) expone que las relaciones entre la LM y la LE tienen un carácter fundamental en la enseñanza de una LE en niños. Estas relaciones son comunes debido a que a temprana edad, cuando el niño ya ha avanzado en el conocimiento de su LM, la aparición de otra lengua se asocia enseguida a los significados construidos en la primera haciendo que su competencia en LE sea proporcional al desarrollo de su LM.

Joubier (2008), hace una revisión de cómo los niños construyen el lenguaje. Para empezar, el niño asimila de manera espontánea e inconsciente la lengua inmediata de su entorno familiar, partiendo de una necesidad básica de comunicación. A medida que va desarrollando el lenguaje va adquiriendo las formas más complejas de este sin haber implicado en el proceso una intencionalidad, por tanto desconoce las estructuras sintácticas y semánticas que conforman sus enunciados; tal vez llegará a comprender la función gramatical de lo que expresa solo bajo un estudio juicioso que se realiza generalmente en el área de Lenguaje en la escuela. En palabras de Vygotsky (1985) este proceso se lleva a cabo de abajo, que es la adquisición natural, hacia arriba, que es el estudio estructural de la lengua.

Owens (2003), también menciona la importancia de la LM como base inicial en el aprendizaje de una LE: “Dado que los niños ya disponen de un sistema lingüístico, esto significa que tienen a su disposición un sistema acústico-perceptivo, un repertorio articulatorio y una base semántico-cognitiva a partir de las cuales pueden aprender una segunda lengua” (2003, pág. 377).

Joubier (2008) explica que la prohibición de la LM en el aprendizaje de otra lengua puede tener graves repercusiones en los niños, debido a que al encontrarse con una lengua desconocida que deben hablar y escribir sin ninguna relación con su LM, podrían frustrarse, confundir su identidad, alterar su comportamiento y sentirse sometidos. Si el niño no se siente

en la capacidad de comunicarse con sus maestros y compañeros podría crear barreras sociales y perder el interés por el estudio. Se debe prestar atención a la planeación pedagógica para que la obligatoriedad que envuelve a la LE no haga de ella un objeto de rechazo y de rápido olvido; una concepción tradicional basada en la memorización ya no es efectiva, los estudiantes necesitan vivir la LE de manera similar a la LM, desde la dimensión de identidad y afectividad, de forma lúdica e interactiva. Si a los niños les interesa más jugar, se debe mediar con actividades de ese tipo para que se produzca gozo al aprender y hallen funcionalidad en lo que realicen.

En el estudio formal de la LE, la LM es la base que da lugar a generalizaciones lingüísticas que pueden ayudar en la comprensión de la otra lengua, permitiendo una mayor conciencia en las operaciones del lenguaje (Vygotski, 1985).

Aquí se hace perceptible cómo la presencia de la LM en el aula de LE tiene tanto sus defensores como sus detractores. En la realidad de las aulas, las dos lenguas están en contacto y tienen unos usos particulares determinados por el grupo y el contexto. Se hizo importante identificar las diferencias y puntos de convergencia entre aprendizaje y adquisición, concluyendo que el primero es una acción consciente y la segunda es un fenómeno natural e inconsciente. Luego, se definió el bilingüismo como la capacidad de tener un alto dominio de más de una lengua, que aunque no es perfecto si puede mejorar; y el cambio de código se consolidó como un elemento presente en el habla del aprendiz cuando apenas está afianzando la internalización del nuevo idioma.

Estas teorías permiten comprender y analizar los conceptos desarrollados y el reconocimiento de la presencia de la LM en el aula de LE observada. Teniendo en cuenta los estudios y las posiciones recopiladas, se considera a la LM como un elemento dinamizador en la enseñanza de la LE siguiendo unas líneas metodológicas que tienen que ver con la

sistematización y el control. Es decir, que el docente sea consciente del uso de la LM y lo sujete a una planificación pedagógica. Una forma adecuada de evaluar la efectividad del proceso de aprendizaje de la LE con intervención de la LM, es el seguimiento continuo del desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, quien en el transcurso del tiempo deberá mostrar avances y disminuir la necesidad de la utilización de la LM en las interlocuciones con su docente.

Marco Contextual

El colegio Adventista de Zaragoza (Bethel) se encuentra ubicado en la Calle 39 23-78. Zaragoza, es un municipio de Colombia, localizado en la subregión del Bajo Cauca en el departamento de Antioquia. Limita por el norte con el municipio de Caucaia, por el este con el municipio de El Bagre, por el sur con el municipio de Segovia y por el oeste con los municipios de Anorí y Cáceres. La región donde está situada es una confluencia de dos ríos, el Nechí y el Porce, y su clima es pesado debido a la humedad y los insectos. No obstante esta dificultad, la comunidad creció por cuenta de sus grandes riquezas, las cuales no son solamente mineras en oro. La reserva forestal de su sitio y sus alrededores es igualmente rica y atractiva.

El Colegio cuenta con una población estudiantil de doscientos veintitres (223) estudiantes, en la modalidad de jornada única, se atiende una población mixta, aproximadamente 49% corresponden al sexo masculino y el 51% al sexo femenino, desde el curso transición hasta el grado once en edades que oscilan entre los 4 y los 18 años.

La mayoría de familias de la institución pertenecen a los estratos 2, 3 y 4; los acudientes de los estudiantes trabajan en comercio o instituciones educativas y el sector de Servicio público. Los hogares cuentan con sustento y trabajo favorable que permite acceder

a este tipo de servicio educativo.

Es una institución de carácter privado con una planta de dieciséis docentes de aula, incluidos el rector y secretario.

Algunas problemáticas constantes en los hogares son la separación, la falta de comunicación, el abandono emocional, la falta de estrategias para resolución de conflictos, la violencia intrafamiliar, la falta de acompañamiento, bullying como fenómeno presente en las aulas.

Académicamente se encuentra en mejora pero sigue presente la deserción académica, el bajo rendimiento, dificultades para seguir instrucciones o acatar normas, la falta de compromiso frente a las asignaciones académicas.

Cabe resaltar que la institución aborda las problemáticas con un programa como capellanía. Además de la implementación de programas de refuerzo, la presentación de las pruebas tipo saber y la reconstrucción de los planes de área y su estructuración en los DBA. Todo esto con el fin de mejorar el servicio y la calidad de educación apuntando a mantener su filosofía de educación integral.

Marco Legal

Podemos observar que en ningún momento nuestro proyecto viola alguna ley. Siguiendo todo lo que a ella estipula para la educación mediante la ley 115, la constitución política, el decreto 1290 y estamentos como los lineamientos curriculares etc.

Vale la pena resaltar lo siguiente en la ley 115: “Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

Así como se encuentra en el artículo 67 de la constitución “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. De esta manera siempre se aclara que lo más importante es evidenciar lo que se busca mediante la educación y después de esto, empezar con temas más específicos.

Centrándonos un poco más en lo que concierne al aprendizaje de una lengua extranjera según la ley, este proyecto es una forma viable de cumplir lo estipulado para la educación.

Ley general de educación 115 de Febrero 8 de 1994; Artículos 21-23; “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera;”²¹

“La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera;”²² “Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.”²³.

Básicamente lo que el estado busca para conseguir una excelencia en la educación tiene varios puntos de partida que son indiscutibles, inquebrantables y obligatorios en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Todos los colombianos puedan alcanzar una competencia comunicativa en inglés y en otras lenguas extranjeras lo que implica ser bilingüe en un país multicultural y diverso como Colombia. Al respecto, afirma Mejía: Si se les puede ayudar a los estudiantes colombianos a reconocer y aceptar la alteridad, y si el Programa Nacional de Bilingüismo puede contribuir al fortalecimiento del valor de la diversidad cultural y lingüística en Colombia, entonces las desventajas de muchos de los aspectos de esta política podrían pasarse por alto (2011, pp. 14-15).

Capítulo Tres - Marco Metodológico

Introducción

En el capítulo tres se presenta la metodología que se empleó durante el desarrollo de la propuesta; mediante la descripción del enfoque y un tipo de investigación que se va a realizar con una población específica. Además, se establecen los instrumentos de recolección de la información, cronograma de actividades y el presupuesto de ejecución de la investigación.

Enfoque de la Investigación

La presente investigación se aborda desde el enfoque cualitativo, en tanto que como lo establece Fernández, Hernández y Sampieri (2014) “la investigación cualitativa permite atender los fenómenos sociales y sus principales problemáticas en su contexto natural” (p. 312). A su vez, el enfoque cualitativo permite a los participantes “asumir un rol activo dentro de la investigación” (Galeano, 2016, p. 56). De acuerdo con las características de esta investigación es necesario el empleo de un enfoque cualitativo, ya que este permite hacer descripciones a partir de observaciones, entrevistas, encuestas, y otros instrumentos que ayuden a recolectar datos o situaciones que puedan ser descritas. Como lo expresa LeCompte, (citado por Rodríguez, Gil, J. y otros) los estudios cualitativos se preocupan por el entorno de los acontecimientos y se centran en la indagación de ellos en su contexto natural, sin la modificación del investigador. Según esta autora, la calidad significa “lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado” (p. 11).

Tipo de Investigación

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se toma el diseño investigación - acción, ya que, como lo dice, Yuni y Urbano (2005) refieren que la Investigación acción se

enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (pág. 138-139)

Desde la perspectiva educativa, Suárez Pazos, M. (2002) refiere que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”.

La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo y va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación.

Tal como refiere, Restrepo Gómez, B. (s.f.) Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Población

La población para la presente investigación son los estudiantes del grado sexto del Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia.

Recolección de la Información

Para la recolección de información se elegirá el método de grupo focal. Este método permite tener una percepción del participante acerca de la oportunidad de la participación en el espacio de inmersión. Como explica Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017) “Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”. Dadas las necesidades inherentes de toda investigación se acude a esta técnica de recolección de datos por su sentido personal al tratarse de manejo de un tema de avance humano dentro de la educación y el aprendizaje aprovechando el propósito que también plantea Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017) “El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos.” Se concibe esta técnica como ideal para la finalidad requerida.

Técnica de Recolección

Se acude a la entrevista de grupo focal, que, dicho por Huerta, J. M. (1997) “El grupo focal es una herramienta muy útil para la planificación de los programas y la evaluación de los mismos” que es la necesidad que se presenta frente a la praxis del proyecto.

Instrumentos de Recolección

El instrumento de recolección es el grupo focal y posee las siguientes características ventajosas que aportan valor y eficacia al desarrollo del proyecto y el proceso según Huerta, J. M. (1997):

- Es un proceso social, donde se ofrece la oportunidad de interactuar con otras personas. En nuestra cultura Hispana, la gente prefiere y responde más a este tipo de actividad que a otras donde haya menos interacción, como en el caso de los cuestionarios individualizados, o el caso de los cuestionarios escritos.
- Esta técnica no excluye a aquellos participantes que tengan limitaciones en la lectura y la escritura.
- Los participantes pueden decidir sus opiniones después de escuchar a otros.
- El grupo focal es un proceso vivo y dinámico, el cual ocurre naturalmente, a diferencia de las condiciones controladas de los procesos experimentales.
- Provee suficiente flexibilidad para explorar asuntos no anticipados de antemano, a diferencia de otras investigaciones más estructuradas, como es el caso de la encuesta por correo.
- Tiene mayor credibilidad que otras técnicas, debido a que la estrategia y los hallazgos son fácilmente entendibles por los participantes y por aquellos que van a utilizar la información.
- Otra ventaja es que los costos son bajos en relación a otras técnicas.
- Tienen el potencial de proveer resultados rápidos.
- Provee al investigador la alternativa de aumentar el número de participantes en relación a otras investigaciones cualitativas, como el caso del estudio de caso.

Guía de Entrevista a Grupo Focal

Fecha: 22 de septiembre de 2020

Lugar: Por medio de Zoom

Actividad: Grupo Focal

Tema: influencia y efectividad del ejercicio de inmersión en la vida personal de los participantes en los proyectos de espacio de inmersión.

Nombre del moderador: Linnis Blanco Morales.

Asistente 1 del moderador: Karen Andrea Zapata Cataño.

Asistente 2 del moderador: Angie Paola de la Rosa Valencia.

Participantes: 4 a 5 estudiantes involucrados en el proyecto de espacio de inmersión del grado 6 del Colegio Adventista de Zaragoza.

Preguntas:

1. ¿De las prácticas que se llevan a cabo dentro del grupo de inmersión, cuales son con las que más te sientes identificado?
2. ¿Cuáles son los aspectos que te dificultan un aprendizaje más óptimo?
3. ¿Qué ventajas encuentras al participar en el grupo de inmersión?
4. ¿Cuáles temas aprendidos te han sido más útiles en tu vida cotidiana y escolar?
5. ¿Cómo te has sentido en relación con la convivencia y la interacción con otros compañeros que están en el mismo proceso que tú?
6. ¿Has utilizado herramientas para aprender inglés? ¿cuales?
7. ¿Cómo consideras que se pueden mejorar las sesiones de inmersión?
8. ¿El profesor te ha motivado adecuadamente y ha tenido una actitud correcta ante tus preguntas?
9. ¿Crees que tu participación en el proyecto te ha ayudado a mejorar y desarrollar tus habilidades lingüísticas concernientes al inglés?
10. ¿Los recursos adicionales (enlaces, videos) han sido suficientes para ti?
11. ¿Cómo evalúa la calidad del aula virtual del espacio de inmersión?

12. ¿Las actividades y ejercicios prácticos han sido adecuados y suficientes para comprender mejor los contenidos?
13. ¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de este espacio de inmersión?
14. ¿El seguimiento del curso (espacio de inmersión) ha sido fluido y adaptado a mi ritmo de aprendizaje?
15. ¿Crees que este espacio de inmersión es importante para tu formación? ¿por qué?

Prueba Piloto de los Instrumentos

Inicialmente se hará una entrevista a grupo focal para diagnosticar el estado inicial de cada participante, su disposición y conocer su interacción actual con el idioma inglés.

Cronograma de Investigación

El cronograma de actividades de esta investigación se presenta a continuación en forma detallada en la figura 1:

		Meses Programados Año 2020								
		Año 2020								
Actividad/ Tiempo		Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Actividades a Desarrollar	Conformación de Grupos y Elección de Tema a Investigar									
	Elaboración Capiitulo Uno - El problema									
	Elaboración Capiitulo Dos - Marco Teórico									
	Elaboración Capiitulo Tres - Metodología									
	Recolección de la Información									
	Validez (Análisis de Claridad y Pertinencia por parte de Expertos)									
	Elaboración Capitulo Cuatro - Análisi de Resultados									
	Conclusiones y Recomendaciones									
	Sustentación del Proyecto									
	Entrega de Resultados									

Figura 1. Cronograma de actividades

Presupuesto de la Investigación

Como se muestra en la Tabla 1, los ingresos y egresos que están presupuestados para el desarrollo de esta investigación serán los siguientes:

Tabla 1.

Ingreso y egresos de la investigación

Concepto	Ingresos	Egresos
Recursos propios de las investigadoras	82.800	
Guía de Estimulación		10.000
Carpeta		800
Fotocopias de Diagnóstico		5.000
Materiales para las Actividades de Intervención		40.000
CDS		27.000
TOTAL	82.800	82.800

Capítulo Cuatro – Análisis de la Información y Resultados

En este capítulo encontrarán registradas la información y los resultados obtenidos después de la aplicación de los métodos de recolección de información y se rendirá cuenta del avance en la prueba piloto realizada con un grupo de cuatro (4) estudiantes donde se prueba que un espacio de inmersión es facilitador del aprendizaje del idioma inglés.

Análisis de la Información Recolectada a través de la Encuesta a Grupo Focal

El siguiente es el análisis individual de la encuesta efectuada a cuatro (4) estudiantes del grado sexto del Colegio Adventista de Zaragoza. Esta encuesta al grupo focal se desarrolló el 17 de septiembre del 2020 por medio de siete preguntas previas.

Resultados:

Participante número 1:

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los aspectos que te dificultan un aprendizaje más óptimo?

R: Pronunciar las palabras

2. ¿Cuáles temas aprendidos te han sido más útiles en tu vida cotidiana y escolar?

R: Los saludos

3. ¿Has utilizado herramientas para aprender inglés? ¿cuáles?

R: Viendo videos como música y tutoriales

4. ¿El profesor te ha motivado adecuadamente y ha tenido una actitud correcta ante tus preguntas?

R: Si, a veces en las clases yo me siento con muchas ganas de aprender inglés

5. ¿Crees que este espacio de inmersión es importante para tu formación? ¿por qué?

R: Aprender inglés es muy importante para mi, porque puedo tener muchas oportunidades

6. ¿Estás de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

R: Si, porque desde mi casa o varios lugares puedo tener la clase y puedo aprender

7. ¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de este espacio de inmersión?

R: Si, porque a veces nos sentimos con mucho trabajo y no podemos distraernos

Al analizar la información adquirida por el participante número 1 (estudiante) se llega a la conclusión que su mayor falencia es la pronunciación de las palabras en inglés de igual forma el estudiante es consciente de la importancia del inglés y por ella muestra interés por aprender una segunda lengua.

Participante número 2:

Preguntas

1. ¿Cuáles son los aspectos que te dificultan un aprendizaje más óptimo?

R: La pronunciación

2. ¿Cuáles temas aprendidos te han sido más útiles en tu vida cotidiana y escolar?

R: Los saludos

3. ¿Has utilizado herramientas para aprender inglés? ¿cuáles?

R: Sí, Duolingo

4. ¿El profesor te ha motivado adecuadamente y ha tenido una actitud correcta ante tus preguntas?

R: Me siento bien

5. ¿Crees que este espacio de inmersión es importante para tu formación? ¿por qué?

R: Aprender inglés es fundamental para la vida cotidiana, para poder tener una mejor formación

6. ¿Estás de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

R: Si, porque debido al cambio que está viviendo la sociedad en este momento todos tenemos que valernos por medio de la tecnología para poder avanzar en nuestros estudios

7. ¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de este espacio de inmersión?

R: Si, porque todo conocimiento que se vaya adquiriendo a través de los días nos va a servir cuando estemos más grandes

Al analizar la información adquirida por el participante número 2 (estudiante) se llega a la conclusión que su debilidad es sobre todo la pronunciación de las palabras en inglés, sin embargo, su fortaleza es su interés en seguir aprendiendo ya que ve muchas oportunidades con este idioma.

Participante número 3:

Preguntas

1. ¿Cuáles son los aspectos que te dificultan un aprendizaje más óptimo?

R: Entender las palabras y lo que dicen

2. ¿Cuáles temas aprendidos te han sido más útiles en tu vida cotidiana y escolar?

R: Las oraciones

3. ¿Has utilizado herramientas para aprender inglés? ¿cuáles?

R: Escuchando música y películas en inglés

4. ¿El profesor te ha motivado adecuadamente y ha tenido una actitud correcta ante tus preguntas?

R: Si, en clase me gusta participar, aunque me sea difícil entender lo que dice el profesor

5. ¿Crees que este espacio de inmersión es importante para tu formación? ¿por qué?

R: Yo siento que el inglés me permite tener muchas oportunidades en el presente y en el futuro

6. ¿Estás de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

R: Si, porque puedo aprender en las horas que quiera

7. ¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de este espacio de inmersión?

R: Si, porque estoy segura que me voy a sentir más cómoda para aprender

Al analizar la información adquirida por el participante número 3 (estudiante) se percibe que su dificultad es entender lo que dicen los demás en inglés, es decir, el listening. Pero aun así se muestra muy interesada en mejorar y aprender más de este idioma por medio del espacio de inmersión que le ofrecemos.

Participante número 4:

Preguntas

1. ¿Cuáles son los aspectos que te dificultan un aprendizaje más óptimo?

R: Escuchar lo que dicen

2. ¿Cuáles temas aprendidos te han sido más útiles en tu vida cotidiana y escolar?

R: Los deberes y las reglas

3. ¿Has utilizado herramientas para aprender inglés? ¿cuáles?

R: Si, clases de inglés

4. ¿El profesor te ha motivado adecuadamente y ha tenido una actitud correcta ante tus preguntas?

R: Cómoda, aunque a veces me da miedo hablar

5. ¿Crees que este espacio de inmersión es importante para tu formación? ¿por qué?

R: Si, porque en algún momento lo vamos a necesitar

6. ¿Estás de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

R: Si, porque nos ayuda mucho y aprendemos más rápido

7. ¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés por medio de este espacio de inmersión?

R: Si, porque hablar con las personas nos ayuda a mejorar sin tener presión

Al analizar la información adquirida por el participante número 4 (estudiante), refleja que su debilidad es entender lo que otras personas dicen en inglés y por este motivo es que

siente inseguridad y temor al tratar de expresarse y comunicarse en inglés. Aun así, a pesar de su dificultad da un gran paso a nuevos aprendizajes, en este caso el idioma extranjero inglés.

Diseño del Espacio de Inmersión

El sistema de inmersión es virtual ocupando cuatro ejercicios y espacios que constan de:

1. Una cartilla obtenida vía blog (English let 's talk about...) donde encuentran conversaciones cortas que permiten la lectura y práctica de temas cotidianos que abordan distintos temas, tiempos verbales, vocabularios etc. con este ejercicio se fortalece la lectura como valor adicional.
2. un blog de fácil acceso donde se encuentra material audio visual que permite interacción y práctica del estudiante con el inglés mediante las TICs
3. Un acceso a un canal online (English let 's talk about...) donde se accede a videos de interacción donde se puede entablar una conversación con un sujeto x que permite al estudiante practicar en tiempo real lo leído en la cartilla simulando una conversación real en inglés.
4. Un encuentro virtual con los compañeros del curso donde se podrá practicar de manera colaborativa y grupal donde los estudiantes tendrán la oportunidad de poner a prueba entre ellos lo aprendido. este espacio será conversacional.

Implementación del Espacio de Inmersión

El estudiante tendrá a su disposición y como paso número uno el blog donde tendrá acceso a las tarjetas de conversaciones y a audios que le permitirán realizar una primera

práctica que lo preparará para el segundo paso que es el careo con el video en el canal de Youtube.

En los siguientes links encontraran los medios utilizados para habilitar el material y los espacios de inmersión:

- **Canal de Youtube :** https://www.youtube.com/channel/UCCzf-XoIS-2OmJUH3VZH9ww?view_as=subscriber
- **Blog online:**
<https://letstalkeg.blogspot.com/>
- **Cuenta para audios en Soundcloud:**
<https://soundcloud.com/discover>

Evaluación del Espacio de Inmersión

Las herramientas creadas y utilizadas para facilitar la práctica personal y privada del conocimiento teórico del inglés suponen para las estudiantes un facilitador del aprendizaje. A la hora de la práctica real y la experiencia resulta más agradable de lo que se espera, aunque su efectividad depende en gran medida de la disposición de tiempo y motivación del usuario.

Los espacios y la elaboración del material de estudio requieren tiempo y dedicación debido a las múltiples ventajas que busca ofrecer, desde audios en Soundcloud hasta videos en Youtube pasando por el blog y la redacción de las tarjetas, se amerita compromiso y preparación previa para que el contenido sea apropiado y funcional sobre todas las cosas, así que siendo en primera instancia la propuesta de una herramienta escolar y no comercial, es menester entender que lo que se busca es más práctico - funcional para lograr eficiencia y eficacia en la práctica conversacional de lo aprendido en la teoría dentro del aula, que permita transferir su conocimiento a la rutina diaria.

Pese a ser herramientas didácticas, no está en una búsqueda de la aplicación profunda de la didáctica sino que en este caso el propósito se enfoca en fomentar un hábito de estudio voluntario al dejar instrumentos de utilidad que siendo puestos al alcance del estudiante, les permita habitualmente acceder a estos desde la comodidad y privacidad del hogar brindando confianza y seguridad, primero, al poder practicar antes de cualquier presentación pública y segundo, concienciando frente a la necesidad del estudio diario del inglés fuera de las aulas de clases.

Resultados logrados en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Capítulo Cinco – Conclusiones

Finalmente, en esta etapa del proyecto, llegamos a las siguientes conclusiones.

En cuanto al cumplimiento del objetivo general:

Proponer procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en los estudiantes del sexto grado del Colegio de Zaragoza a través del diseño de unidades interactivas que simule un ambiente de inmersión a través de las tecnologías de la información y comunicación (TICs).

Este proyecto cuyo fin es proponer un proceso de enseñanza y aprendizaje que beneficie al estudiante en su adquisición de saberes respecto del inglés y al docente en el ejercicio de su enseñanza, alcanzó su meta en la materialización de un programa de fácil acceso y creación, que facilita el ejercicio docente al poner al alcance de los estudiantes recursos que permiten practicar el inglés fuera de las aulas de clase para lograr el efecto inmersión simulado que se busca.

En cuanto a los objetivos específicos como:

Se logró la utilización de herramientas disponibles que se encuentran al alcance de escuelas y estudiantes por igual y de manera gratuita para fomentar el aprendizaje en procesos de enseñanza y aprendizajes concernientes al idioma inglés. durante la creación de las tarjetas de estudio se tuvo en cuenta cada unidad temática que los estudiantes deben conocer en cuanto a gramática y vocabulario de modo que su práctica sea consecuente con la teoría vista en el aula, por lo tanto también se alinea el producto con el contenido temático. Así mismo se establecieron espacios y recursos para simular una inmersión haciendo real la práctica de la teoría.

En la experiencia relatada por los participantes del proyecto y por sus respuestas en los grupos focales, se denota ánimo y satisfacción al concluir cada práctica después de utilizar los recursos. Los estudiantes reconocen la facilidad del uso del material de estudio y las ventajas

de los espacios de práctica previa a la práctica grupal que también hace parte clave del programa de estudio propuesto. Resaltan la ventaja de practicar desde el hogar previo a las presentaciones de entrevistas, prácticas y exámenes orales dentro del aula de clases. Comprenden la importancia de la dedicación y el esfuerzo diario y la colaboración grupal como factor de éxito en su avance hacia el aprendizaje de la lengua meta.

A través de herramientas gratuitas y online se concretan espacios y recursos que están al alcance de docentes y alumnos por igual, debe considerarse que esta propuesta es adaptable a cualquier necesidad y que se propone sin embargo, considerando, que es asequible a quienes tienen mínimamente acceso a los recursos tecnológicos necesarios. Aun así, las tarjetas, los audios y los videos son descargables y pueden transportarse en dispositivos para su posterior uso fuera de línea.

En conclusión, se presenta una opción de trabajo y práctica interactiva cuyas ventajas mayores son:

- Uso de las TICs para continuar el aprendizaje aun en medio de la crisis por la pandemia en que se encuentra el mundo y que nos obliga a adaptarnos y continuar aprendiendo.
- Variadas y fáciles herramientas de uso y práctica.
- Recursos disponibles para tener fuera de línea.
- Acceso desde la privacidad del hogar que fomenta la seguridad y confianza en el estudiante a la hora de mostrar lo aprendido.

Lista de Referencias

- Agullo, G. (2006). *Overcoming Age-Related Differences*. *ELT Journal*. 60 (4): 365- 373. doi: 10.1093/elt/ccl027.
- Amado, H. (2010). *Screenwriting: A Strategy For The Improvement Of Writing Instructional Practices*. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*. Vol 12, No 2.
- Angulo Reyes, A. y Guatibonza, A. (2009), *Descripción del uso pedagógico de herramientas tecnológicas provistas por Pontificia Universidad Javeriana en la comunidad académica de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (inglés y francés)* [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Licenciatura en lenguas Modernas.
- Arcila, F. (2007). *Broadening Minds: Exploring Intercultural Understanding In Adult EFL Learners*. *Colombian Applied Linguistics Journal*. vol: nro:9 pág:144-173.
- Arteaga, R., Bejarano, J., Rodríguez, M. y Lancheros, H. (2009). *Caracterización Del Currículo De Un Programa De Extensión Universitaria De Alemán, Francés E Inglés Para Adultos*. *Matices en Lenguas Extranjeras*. Revista electrónica. MALENo 3. <http://www.revistas.unal.edu.co/>
- Avanzini, G. (1998). *La Pedagogía Hoy*. Mexico D.F. Fondo de cultura económica.
- Aydinli, J. (2008). *Overlooked And Understudied? A Survey Of Current Trends In Research In Adult English Language Learners*. *Adult Education Quarterly* .Vol. 58 no. 3 198-213.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bertolo, S. (2001). *Language Acquisition and Learnability*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Betancourt Mogollón, S. M. (2009), —*Mi estudiante se olvida de ir encontrando su voz en otro idioma*” estudio de la narrativa de una profesora de inglés no-licenciada [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Blanco, R. (2000). *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina*. Santa fe de Bogotá. CAB.
- Brown, H. D. (2007). *A “Methodical” History of Language Teaching. Teaching By Principles An Interactive Approach To Language Pedagogy*. New York, Pearson Education.
- Butzkamm, W. (2003). *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma*. *Language Learning Journal*, 29-39.
- Camargo, M., et al. (2008). *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del arte 2000-2004*. Chía-Cundinamarca. Facultad de educación. Universidad de la Sabana.
- Cañar: Currículo, instrucción y aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 57-73.
- Carlsson, E. (2010). *gupea.ub.gu.se*. Recuperado el 16 de Abril de 2011, de [gupea.ub.gu.se](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23860/1/gupea_2077_23860_1.pdf):
- http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23860/1/gupea_2077_23860_1.pdf
- Celce, M. M. (2001). *Language Teaching Approaches: An Overview*. Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd Edition). Los Angeles. Boston, MA: Heinle&Heinle
- Chaves, J.A. y Neira, F. C. (2009). *Articulación en la educación: ¿Realidad o Utopia? Un Estado del Arte de la Políticas Educativas*. [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación - Línea de investigación en Políticas y Gestión en Sistemas Educativos.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. *Laurus*, 14(27), 96-114.

- Conquest, Kathryn y Fiszbein. (2017) "*Ariel. English Language in Latinamerica*". The Dialogue: Leadership for America.
- Cornago Tarín, L. (2017). *El uso de la lengua materna en el aula de idiomas mediante la traducción*.
- Delgado, Viviana D.(2009) *El Estado del Arte sobre Documentos Virtuales de Educacion e un Segundo Idioma*. Universidad de la Sabana.
- Díaz F, Hernández G. *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill; 1999: 35-49.
- Española, R. A., & Madrid, E. (1970). *Diccionario de la lengua española* (Vol. 19). Espasa-Calpe.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Egan, D., Farley, S.(2004). *The Many Opportunities Of EFL Training*. Training & Development. January 1.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning And Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Escutia, M. (2005).El Uso De La Traduccion En El Aprendizaje De Una Lengua Extranjera: El Caso De Los Pronombres Cliticos En Español. SpanishAssociationfor Anglo-American Studies (AEDEAN).July 25. Pages 24.
- Estado del Arte|| (2011) [en línea], disponible en:
http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad4/estado_arte.html, recuperado: 20 de julio de 2011.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). *Retos del*

- Programa Nacional de Bilingüismo*. Colombia Bilingüe. Educación y educadores, 15(3), 363-381.
- Farroqui, S. (2007). —*Developing speaking skills of adult learners in private universities in Bangladesh: problems and solutions*], en *Australian Journal of Adult Learning*, vol 47, No 1, pp. 94-110, 8p.
- Gamma, C. y Fernández, C. (2009). Do and understand: The effectiveness of Experimental Education. *Gist. Revista Colombiana de Educación Bilingüe*. UNICA, Vol. 3-noviembre 2009. Bogotá, Colombia.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. Educational Solutions. New York.
- Galindo Martínez, A. (1997). El desarrollo de la Lengua Extranjera en el ciclo de la Educación Básica de Colombia a través de la Competencia Referencial en Lengua Materna. *Revista Universidad del Quindío*, 1-26.
- Garrido, M. D. R. M. (2006). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 481-485). Servicio de Publicaciones.
- Gibb, T. (2008).—*Bridging Canadian Adult Second Language Education and Essential Skills Policies*], en *Adult Education Quarterly*, vol. 58 Issue 4, pp. 318-334, 17p.
- Goodman, K. (1967). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Han, S. (2005, agosto), —*Good teachers know where to scratch when learners feel itchy: Korean learners' views of native-speaking teachers of English*], en *Australian Journal of Education*, 49. 2, pp. 197-213.

- Han, S. (2005). *Good Teacher Know Where To Scratch When Learners Feel Itchy: Korean Learners' Views Of Native Speakers Teachers Of English*. Australian Journal of Education. 9SOUT.
- Harmer J. (2007). *Popular Methodologies*. En: *The Practice of English language teaching: Capítulo 4*. Essex, England. Longman, Pearson Education Limited.
- Harmer J. (1998). *How To Teach English : An Introduction To The Practice Of English Language Teaching*. Harlow : Longman.
- Huertas, A. (2003). *Meeting the challenge of adult education: A bilingual approach to literacy and career development*. En Journal of Adolescent and Adult Literacy, vol. 47 Issue 3, pp. 218-226, 9p, 1 Chart.
- Hume, D. (1981). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid, España. Alianza.
- Hunbenthal, W. (2004). *Older Russian Immigrants' experiences in learning English: Motivation, Methods, and barriers*. Adult Basic Education, 14. 2, pp. 104-126.
- Jabba, A. M. S. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Revista del Banco de la República*, 86(1030), 15-34.
- Jacobson, E. (2003), —*Critical Sociolinguistics In The Adult ESOL Classroom*ll, en Radical Teacher,no. 68,pp. 13-17.
- Jiménez Puado, M . J., & Moya Guijarro, A. J. (primavera de 2004). Glosas Didácticas. *Revista electrónica internacional*. Recuperado el Mayo de 2011, de Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/10moya.pdf>
- Joubier, A. (2 de Mars de 2008). *edufle.net*. Recuperado de: <http://www.edufle.net/Les-rapports-entre-la-langue>. 1 Febrero 25 de Marzo de 2011.

- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice- Hall International.
- Krashen, S. D. (1981). *Approaches to language teaching. En: Principles and practice in second language acquisition. English Language Teaching series. Capitulo 5*. London: Prentice-Hall International (UK).
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamos Press.
- Kuethe, J. (1971). *Los procesos de enseñar y aprender*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. Pág. 12-13.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Language Teaching Methods. Understanding Language Teaching from Method to Post-Method*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Kumaravadivelu, B. (1994). TESOL QUARTERLY Vol. 28, No. 1, Spring 1994. Lambert, R. (2001, septiembre), —*Updating the Foreign Language Agenda*, en *The Modern Language Journal*, vol. 85, Issue 3, pp. 347-362, 16p.
- Lastra, J. F. R. (2012). *Aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje orientado a la formación empresarial. Estudios gerenciales*, 28(122), 105-119.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de Febrero 8 de 1994; Artículo 1; 19 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991; Artículo 67; 20 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de Febrero 8 de 1994; Artículo 6
- Leins, K. (2005). *Music Works: Music For Adult English Language Learners*. New Directions for Adult and Continuing Education. Volume 2005, Issue 107, pages 13–21.
- Lems, K. (2005, Fall), *Music Works: Music for Adult English Language Learners*. New Directions for Adult and Continuing Education, en *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 107, 2005, pp. 13-21.

- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford. Oxford University Press.
- Lizcano, C. (1999). *Plan Curricular. Universidad Santo Tomás*. Bogotá, Colombia.
- Locke, J. (1984). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid, España. Sarpe.
- Lopera, S. (2003). Useful Ideas When Taking Songs To Class. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol 8, No 14.
- Lopez-Burton, Norma y Minor, Denise. (2014) *On Being a Language Teacher: A Personal and Practical Guide to Success*. Yale University.
- McKay, S. 1992. *Teaching English Overseas: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayoral-Valdivia, P. J. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. México – D.F,
- Mejía, A.-M. (1999). *Selección lingüística y cambio de código en programas bilingües de inmersión en Cali*. En A.-M. De Mejía, & L. Tovar, *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia* (págs. 23-43). Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Mejías-Higuera, Á. (2016). *El uso de la lengua materna en la clase de inglés de educación secundaria obligatoria* (Master's thesis).
- Montañez Tovar, C. C. (2018). *Impacto de las aulas de inmersión en la localidad de Engativa del programa Colombia Bilingüe 2014-2018 en el Colegio Nidia Quintero de Turbay*.
- Moore, D. (2002). Case Study Code Switching and Learning in the Classroom. En C. Baker, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (págs. 279-293). University of Wales: Multilingual Matters.

Muñoz Licerias, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis., S.

A.

Murcia, M. (1991). *Language Teaching Approaches: an Overview*. Oxford: Oxford University Press.

Myles, F. & Mitchell, R. (2004). *Second language Learning Theories*. London. Oxford university Press Inc.

Not, L. (1989). *Las pedagogías del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica México.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook For Teachers*. United Kingdom, UK. Prentice Hall International.

Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York. NY: McGraw- Hill/ Contemporary

Osburne, A. (2003). *Pronunciation Strategies Of Advanced ESOL Learners*. IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching , Volume 41 (2) .

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. En R. E. Owens, *Desarrollo del Lenguaje* (págs. 370-381). Madrid: Pearson.

Páez Saavedra, L. (2011). Alfabetización Digital En El Adulto Maduro Una Estrategia Para La Inclusión Sociall. *Revista Digital UNAL*. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/viewFile/12486/13224>, recuperado: 8 de junio de 2011.

Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Campus de San Vicente: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Peña Figueroa, F., Palomino, C., & Katherine, J. (2019). *Estrategias de enseñanza y logros de aprendizaje en estudiantes del primer grado-área de Inglés-Institución Educativa Naciones Unida*. Cajamarquilla, Lima.
- Pesola, C.A. y Curtain, H.A. (1989). “*Elementary School Foreign Language: Ostacles and Oportunities*”. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language.
- Phode, Nancy y Pufahl, Ingrid. (2011) “*Foreign Language Instruction in US. Schools: Results of Natural Survey of Elementary and Secondary Schools*”. Foreign Language Annals, 44 (2) pp. 258-288.
- Ramos, F. (2007). Programas Bilingues Y Formacion De Profesores En Andalucia. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN 1022-6508, No 44.
- Richards J, Renandya W. 2002. *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Long, M. (1987). *Methodology in TESOL: A book of readings*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1987). *Method: Approach, Design, and Procedure*. Methodology in TESOL: A book of readings. USA. Heinle&Heinle.
- Richards, J. yRodgers, T. (1996). *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*. New York, Cambridge University.
- Richelle, M. (1975). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Herder.
- Rilling, S. & Dantas, M. (2009). *Authenticity in the Language Classroom and Beyond: Adult Learner*.
- Rogers, C.(1981).*Terapia Centrada en el Cliente*. Barcelona. Paidós.
- Saville, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Romero Bedoya, J. L., & Rojas Espitia, A. K. (2013). *Aprendizaje de vocabulario en inglés a través del enfoque por tareas en educación primaria para adultos*.

Salas-Alvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica.

Revista Educación, 40(2), 56-74.

Sánchez-Jabba, A. M., & Sánchez-Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana; No. 191*.

Sebastián, Juan; Muñoz, Lady V; Muñoz, Carlos A.(2013). *El Estado del Arte de la Enseñanza del Inglés en Quinchia*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Schenkel, P. (1983). *Métodos de enseñanza en la educación de adultos*. Quito, Ecuador.

Editorial Belén.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford. Macmillan Publishers Limited. 2nd Edition.

Sifakis, N. (2003). *Applying The Adult Education Framework To Esp Curriculum*

Development: An Integrative Model. English for Specific Purposes, v22 n2 p195-211.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skilton, E. (2002). *Should I Stay Or Should I Go? Investigating Cambodian Women' S*

Participation And Investment In Adult ESL Programs. Adult Education Quarterly.vol.

53 no. 1 9-26.

Skilton, E. (2002, noviembre).*Should I Stay Or Should I Go? Investigating Cambodian*

*Women' S Participation And Investment In Adult ESL Programs*l, en Adult Education

Quarterly 53. 1, pp. 9-26.

Terrell, T.D. (1982) "*The Natural Approach to Language Teaching: An Update*". Modern

Language Journal 66: 121-32.

Thordike, R. y Hagen, E. (1989). *Medición y Evaluación en Psicología y Educación*.

México. Trillas.

Vygotski, L. (1985). Skhole.fr. Recuperado de: [http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-](http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle)

[%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle](http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle). Abril de 2011, de Skhole.fr:

Wesely, Pamela M. (2012) *Crosscultural Understanding in Immersion Students: A Mixed Method Study*. University of Iowa L2 Language Journal. Vol 4. pp. 189-213.

Wiesen, B. (2000-2001). *Content-Based Unit Learning In English For Academic Purposes Courses In Teachers*. Colleges. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v44 n4 p372-81.

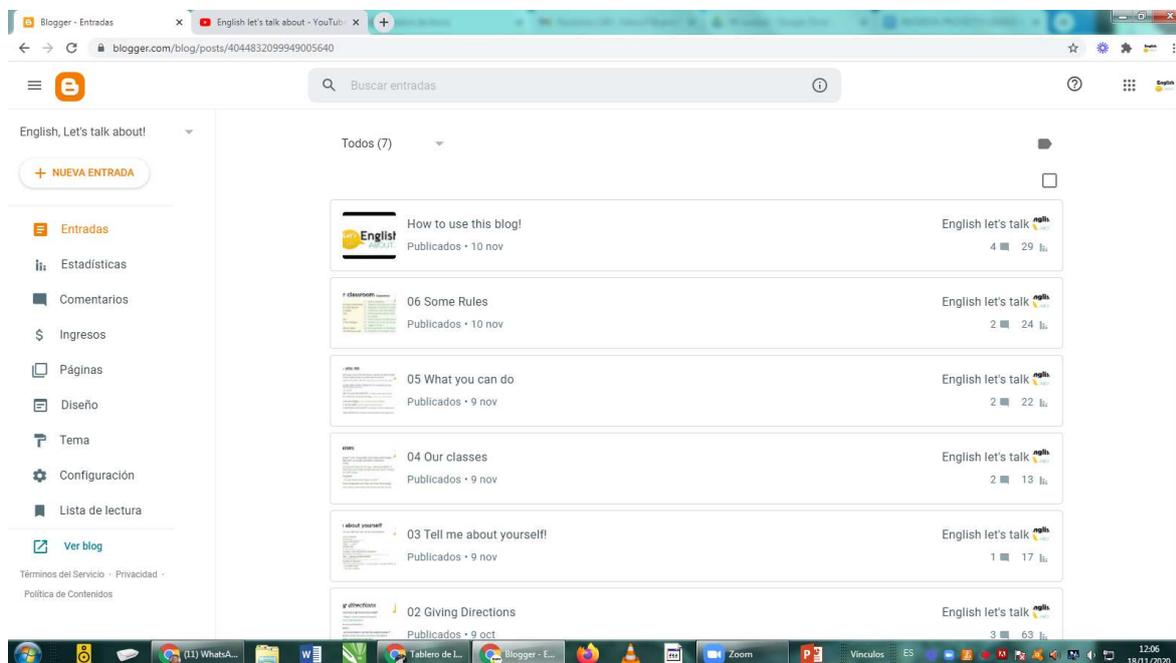
Willis, J. (1999). *A Framework for Task-Based Learning*. Malaysia: Longman.

Yanes Orozco, N.M. (2008), *Diseño de actividades comunicativas a partir de un material audiovisual auténtico para la clase de e/le (español como lengua extranjera.)* [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Cerrera de Licenciatura en Lenguas Modernas.

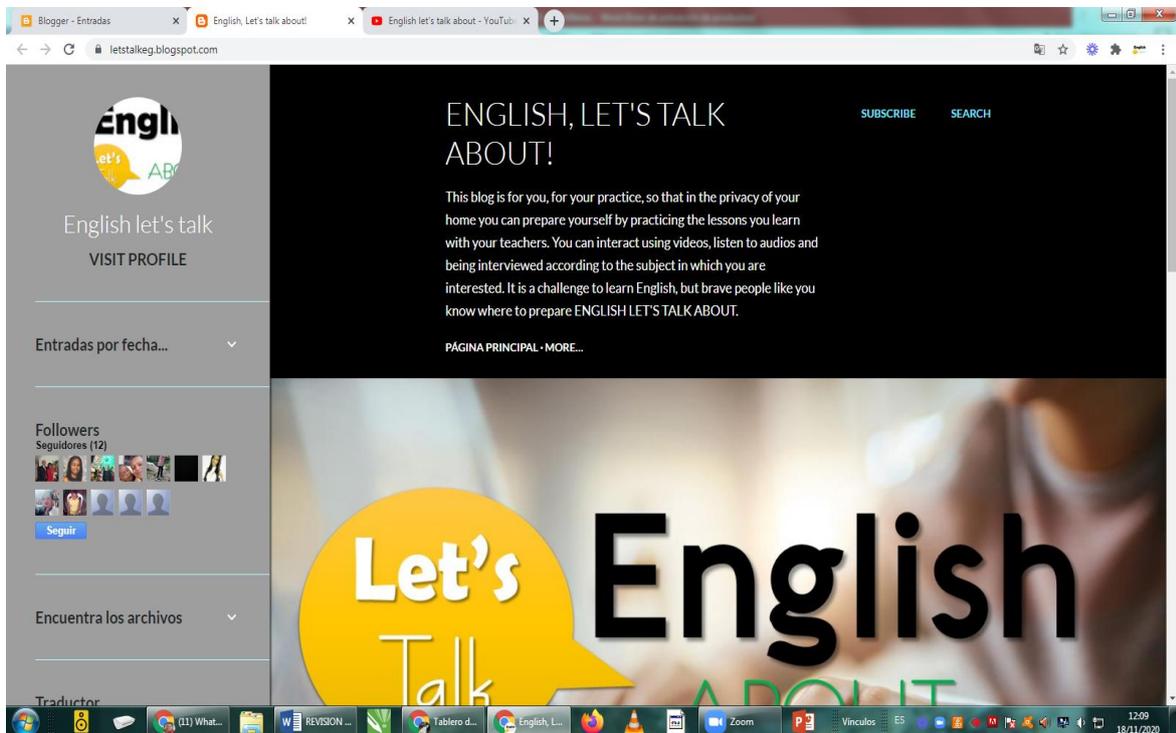
Yule, G. (1998). *Adquisición de la primera lengua. Adquisición/aprendizaje de la segunda lengua*. Madrid: Cambridge University Press.

Anexos

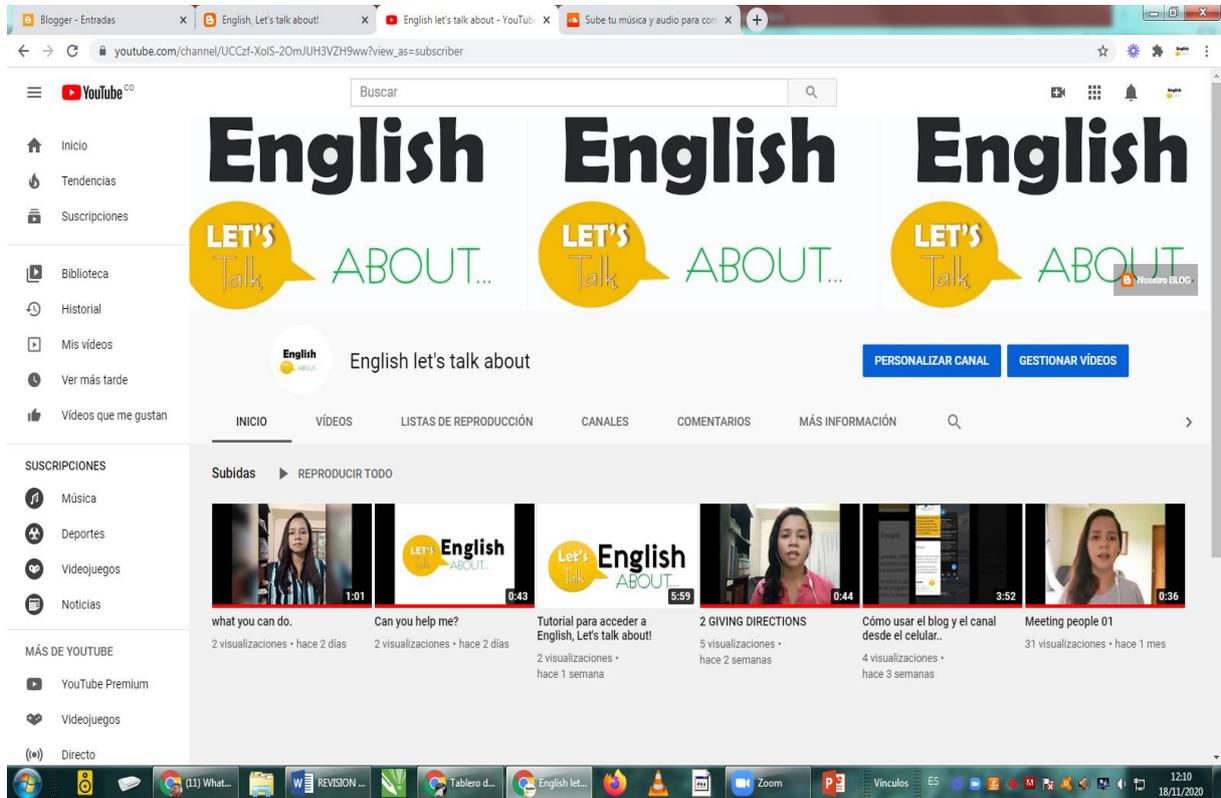
Anexo A. Entradas del Blog. Página donde se Carga el Contenido



Anexo B. Blog English let's talk about. Blog Público



Anexo C. Canal de Youtube



Anexo D. Tarjetas Descargables con Diálogos

Meeting people

—Hello, my name is Mary. What's yours? (Hola, mi nombre es Mary. ¿Cuál es el tuyo?)

—Pleased to meet you, Mary. My name's _____. (Encantado de conocerte, Mary. Mi nombre es...)

—Nice to meet you. Where are you from? (Gusto en conocerte. De dónde eres?)

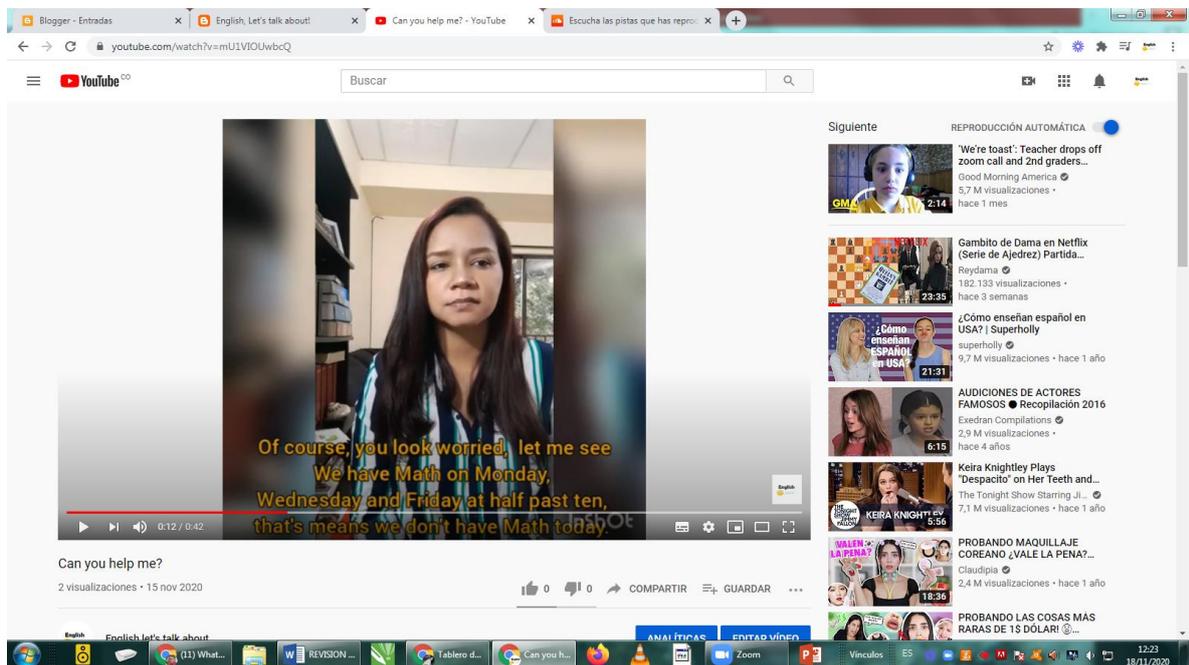
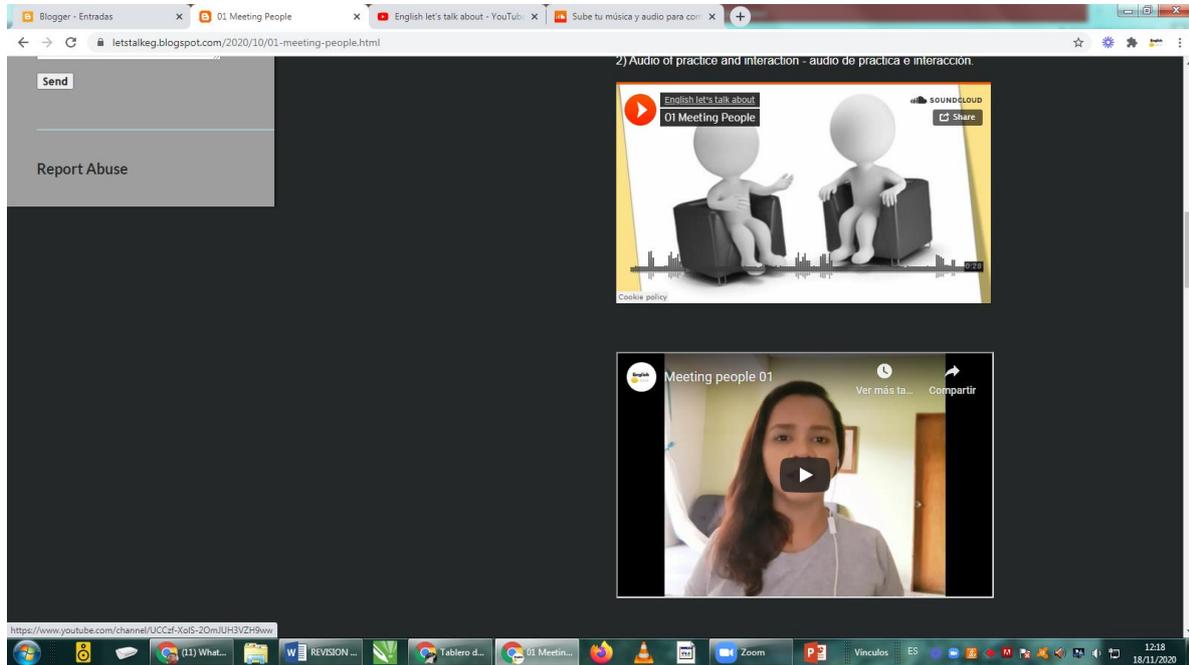
—I'm from Colombia. Turbo, specifically. And you? Where are you from? (Soy de Colombia. Turbo, específicamente. ¿Y tú? ¿De dónde eres?)

—I'm from Apartadó. (soy de Apartadó)

What can you do

- Hello, we are going to play soccer this afternoon, would you like to play with us? (Hola, vamos a jugar al fútbol esta tarde, ¿te gustaría jugar con nosotros?)
- Sure, I'm not very good at it, but I can try. (Claro, no soy muy bueno en eso, pero puedo intentarlo.)
- By chance, can you play with us next Friday too? (Por casualidad, ¿puedes jugar con nosotros también el próximo viernes?)
- Sure I can! ¡Seguro que puedo!
- What about football, can you play football? (¿Y el fútbol? ¿Puedes jugar al fútbol?)
- yes I can, but what I really like is skateboarding. (sí puedo, pero lo que realmente me gusta es el skate.)
- That's true, I have seen you doing it... (Eso es cierto, te he visto haciéndolo...)
- What other sports can you play? (¿Qué otros deportes puedes practicar?)
- I can play football, basketball and baseball. (Puedo jugar al fútbol, al baloncesto y al béisbol.)
- Cool! We can do some of that too. ¡Chévere! (También podemos hacer algo de eso.)

Anexo E. Audios y Videos Contenidos en el Blog



Anexo F. Página de Audios Descargables de Sound Cloud

