

Paola Andrea Ramírez Rojas



Acercamiento hacia los intereses de los
estudiantes frente a una lengua extranjera

inglés



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Acercamiento hacia los
intereses de los estudiantes
frente a una lengua
extranjera inglés

Acercamiento hacia los
intereses de los estudiantes
frente a una lengua
extranjera inglés

Paola Andrea Ramírez Rojas

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-8968-25-4

© PAOLA ANDREA RAMÍREZ ROJAS, 2016
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

RESUMEN	9
ABSTRACT	11
CAPÍTULO PRIMERO	
EL PROBLEMA	13
I. Introducción	13
II. Formulación del problema	14
A. Los aprendizajes que obtienen los estudiantes no son significativos	14
B. El currículo planteado se centra en contenidos, mas no en desarrollo de habilidades en lengua extranjera	15
III. Justificación	16
IV. Objetivos	17
A. Objetivo general	17
B. Objetivos específicos	18
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	19
I. Plan Nacional de Bilingüismo	19
A. Marco Común Europeo	20
B. Metas del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019	22
II. Normas y políticas del orden distrital	23
A. Acuerdo n.º 253 de 2006 “Por el cual se institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones”	26
B. Plan Sectorial de Educación	27
III. La teoría del aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo	29
IV. Aprendizaje significativo	32
V. La aplicación del modelo aprendizaje significativo en instituciones educativas distritales	38

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

VI. Motivación	40
A. Motivación en segunda lengua	44
VII. Intereses	46
VIII. Adquisición de segunda lengua e inteligencias múltiples	48
CAPÍTULO TERCERO	
DISEÑO METODOLÓGICO	51
I. Diseño de la investigación	51
II. Muestra	53
III. Caracterización del espacio de la investigación	53
IV. Instrumento de investigación	55
A. Concepciones previas al instrumento	55
1. Encuesta de pregunta abierta	55
2. Cuestionario abanico de respuestas	57
B. Primera aplicación del instrumento	59
C. Aplicación del segundo instrumento	61
V. Etapas	63
CAPÍTULO CUARTO	
DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS	65
I. Fiabilidad	65
II. Validez	69
III. Agrupación de variables	73
A. Estilo visual	74
B. Estilo visual-kinestésico	74
C. Estilo kinestésico	75
D. Estilo auditivo/habilidad auditiva	76
E. Habilidad oral	77
F. Habilidad oral/estilo kinestésico	78
G. Habilidad lectora-estilo visual	79
H. Habilidad escrita-estilo visual	80
IV. Escala de agrado	81
CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	93

RESUMEN

El bajo rendimiento en el área de inglés, la falta de motivación de los estudiantes frente a la asignatura y la dificultad para que los estudiantes puedan retener de manera significativa el conocimiento impartido en la materia, lleva a los docentes del área a cuestionarse sobre diferentes metodologías y posibilidades didácticas que brinden mayor aprovechamiento del tiempo y una adquisición real de conocimiento por parte de los estudiantes.

Especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera, es importante tener en cuenta los intereses de los estudiantes como vehículo que facilite la adquisición de las diferentes temáticas disciplinares y el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas en la lengua extranjera, en nuestro caso inglés; en este trabajo de investigación de tipo descriptivo, se realiza un acercamiento hacia las actividades que interesan a los estudiantes y que pueden ser incluidas en el currículo regular de la asignatura, para poder llegar a aprendizajes significativos en la asignatura, en estudiantes de ciclo III.

Para lo cual se realizará un estudio de diseño metodológico descriptivo transversal, a una muestra de la población (estudiantes ciclo III) por medio de la construcción de un instrumento que permita identificar las actividades que interesan a los estudiantes y que puedan ser incluidas tanto en la planeación de clases y en currículo de la asignatura.

La pretensión de este trabajo es evidenciar los diferentes intereses de los estudiantes frente al aprendizaje de una lengua extranjera al igual que evidenciar las diferentes actividades que potencien en ellos un vínculo emocional y desarrollo de habilidades comunicativas.

Palabras clave: intereses, aprendizaje significativo, Habilidades comunicativas, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

Low performance in English as a subject, lack of motivation of students and the difficulty they have to keep knowledge in their long term memory makes teachers to inquire about new methodologies and didactic possibilities to achieve real acquisition of knowledge and better taking full advantage of the class time with the students.

Specially in learning a foreign language, it is important to take into account students' interests as a proper way to facilitate different English topics acquisition and the development of communicative skills in the foreign language; in this paper, we try to make an approach to the activities which may turn into interesting ones for students from third schooling cycle, and can also be included in the regular subject curriculum, so we can get meaningful learning in our students.

In order to make it possible, we propose a descriptive research to a sample of the total population of the students (schooling cycle III) with the construction of a survey that may allow us to identify the activities which are interesting to the students and can be included such in the lesson planning and in the subject curriculum.

The attempt of this work is to make evident the different interest of the students facing a foreign language learning and at the same time to evidence of different activities which may boost their performance within an emotional links and communicative skills development.

Key words: interests, meaningful learning, communicative skills, learning-teaching.

CAPÍTULO PRIMERO

EL PROBLEMA

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no debería causar tanto traumatismo en los estudiantes. Por el contrario, todas las experiencias de aprendizaje deberían ser agradables y conectadas con los conocimientos previos que ya posee en sujeto (AUSUBEL, 1978). Para AUSUBEL y NOVAK, dicha conexión es la que provee real aprehensión del lo que se aprende, teniendo la seguridad de buscar dicho conocimiento y aplicarlo de manera contextual en situaciones requeridas por el o los sujetos. La realidad que se vive en las instituciones educativas tiene como centro el siguiente problema: los estudiantes de ciclo 3 del Colegio Delia Zapata Olivella no mantienen un interés constante del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Una de las principales razones por las cuales se da esta situación, se debe a que los docentes que orientan la asignatura, desconocen las motivaciones que tienen los estudiantes para acceder a dicho aprendizaje. Nuestros estudiantes no se interesan¹ ni por el aprendizaje de una lengua extranjera, ni por el hecho de obtener buenos resultados en las diferentes pruebas disciplinares tanto externas o internas y mucho menos se proyectan a la educación superior, viendo el espacio de básica y media como herramienta para llegar a escalar el peldaño de la formación universitaria. Este trabajo busca orientar a los docentes encaminándolos hacia un mejor ambiente de aprendizaje y mejores condiciones que en realidad

1 Según caracterización sociológica realizada en la institución Delia Zapata Olivella, se evidencia que los principales intereses de los estudiantes para su asistencia en la institución son referentes sociales mas no de obtención de conocimiento.

posibiliten un aprendizaje significativo, que permita mejorar los rendimientos de los estudiantes y la motivación hacia la asignatura como tal.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A. Los aprendizajes que obtienen los estudiantes no son significativos

Con asombro se observa que en aprendizaje de la lengua extranjera, los educandos no logran retener información en su memoria a largo plazo². Esto puede deberse al hecho que no logran realizar la conexión correcta entre los conocimientos previos que ya traen sobre algún contenido y sobre el nuevo conocimiento. Ausubel también es enfático en que es necesario un componente motivacional hacia el conocimiento, actividades que logren que los estudiantes realicen la conexión no solo cognitivamente, sino emocionalmente, para que dicha impronta quede grabada en su estructura mental, de tal manera que pueda traerla a contexto cuando sea necesario.

Por tanto, ¿qué deben saber y saber hacer los educandos para que el aprendizaje sea considerado como significativo?

- Comprender los procesos de motivación y los procesos afectivos y afectivos que subyacen al aprendizaje de los educandos, así como tener a la mano principios y estrategias efectivas de aplicación en el aula de clase.
- Conocer los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en los diferentes estadios o etapas del ciclo vital de los estudiantes para adaptar las actividades a cada grupo.
- Encontrarse siempre dispuesto, capacitado y motivado para enseñar de manera significativa, así como tener en cuenta los conocimientos y experiencias previas relativas a la disciplina y aplicables al punto sociales.

2 DAVID PAUL AUSUBEL. "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material", *Journal of Educational Psychology*, n.º 51, 1960, pp. 267 a 272.

- Los contenidos y materiales que sean presentados en el proceso de enseñanza, deben tener un significado lógico que potencie en el estudiante la motivación y curiosidad hacia la actividad o temática, además debe activar conceptos previos, el material presentado al igual que los contenidos deben servir de puentes en la estructura total de cognición.
- El docente debe tener en cuenta que cualquier contexto importante e interesante para el estudiante es un instrumento de significabilidad, estos contextos deben promover en los estudiantes no solo aprendizaje cognitivo sino también social, pues el proceso afectivo es sumamente importante en el aprendizaje significativo.

B. El currículo planteado se centra en contenidos, mas no en desarrollo de habilidades en lengua extranjera

A pesar de todos los avances tanto a nivel lingüístico (CHOMSKY, 1968) como a nivel de estructuras mentales (VYGOTSKY, 1934) para evidenciar que el lenguaje es considerado como facultad de los seres humanos, y que lo que debería primar es el desarrollo de habilidades más que los contenidos impartidos, nuestros planes de estudio se centran básicamente en ellos; de esta manera dejamos de lado el lenguaje como saber-hacer y nos centramos solo en el saber.

Desde este punto de vista, el docente es el llamado a potenciar en los estudiantes el aprendizaje de la lengua extranjera, motivándolos a dedicar más tiempo al proceso, usando actividades que logren retención del conocimiento para que se convierta en habilidad, pues como se sabe el aprendizaje del lenguaje es un proceso a largo plazo, colmado de dificultades, por lo que debemos enseñar a nuestros estudiantes en la forma más realista posible (DONN BYRNE, 1989, pp. 4 y 5).

Teniendo en cuenta lo anterior nos cabe como docentes de lengua extranjera en un contexto de colegio distrital, cuestionarnos con la siguiente pregunta con el fin de evidenciar de manera descriptiva los intereses de los estudiantes:

“¿Cuáles son los intereses de los estudiantes frente al aprendizaje de una lengua extranjera en el Colegio Delia Zapata Olivella, en estudiantes de ciclo III?”.

Al hacernos este interrogante se da inicio a esta investigación, con el fin de proveer información veraz que sea útil y significativa en el aula, tanto como para el docente como para el estudiante.

III. JUSTIFICACIÓN

Actualmente la enseñanza del inglés como lengua extranjera responde a lineamientos curriculares para desempeñarse como un hablante-lector ideal de una lengua distinta a la lengua vernácula; sin embargo, la realidad es otra debido a que en muy pocas ocasiones el estudiante llega a tener ese dominio del inglés para ser competente en una segunda lengua. Uno de los motivos que impiden esta aprehensión es que los docentes que enseñan el inglés desconocen las motivaciones que tienen los estudiantes para acceder a *dicho aprendizaje*. Es importante tener en cuenta estas motivaciones ya que es el vehículo que permite un aprendizaje significativo con el fin de lograr un real desempeño y desarrollo en competencias³. Conscientes de este panorama preocupante en el ámbito educativo, proponemos la implementación de un instrumento de medición (encuesta) que permita a los docentes que orientan Inglés como lengua extranjera, en colegios distritales, a estudiantes de ciclo tres, cuyos resultados sean el reflejo como hipótesis que las modificaciones del currículo deben ser acordes a las necesidades de los educandos, teniendo en cuenta sus intereses, pues hasta ahora esta herramienta ha sido solo un formalismo que ha causado en nuestros estudiantes total desinterés por su proceso educativo. Es necesario apuntar al desempeño real en competencias y habilidades, que sean fácilmente demostrables, no solo en las pruebas de estado para nuestro país (cuyos parámetros para medir el nivel de inglés son un poco confusos frente a lo propuesto en el marco común europeo) sino en pruebas internacionales que den cuenta del nivel de competencia de los estudiantes en una lengua extranjera.

Además del dilema cognitivo al que nos vemos enfrentados día a día, debemos tener en cuenta que los procesos de aprendizaje de los estudiantes no reflejan este sistema de aparente calidad, lo que se evidencia en ellos es desesperanza de los escolares por sus posibilidades de encontrar un futuro próspero al salir del colegio.

3 AUSUBEL. Ob. cit.

Por tanto, el impacto del currículo debe llegar a propender por el proyecto de vida de los educandos, brindándoles herramientas y oportunidades para hacer y demostrar que son capaces de obtener diferentes perspectivas para su futuro, teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden mejor aquello que más les interesa⁴, y es de vital importancia que se apele a esto para obtener mejores resultados. Planteamos esta justificación teniendo en cuenta que el currículo implementado en los colegios se centra en contenidos, mas no en las necesidades de los educandos. Aunque es un hecho real que en el aprendizaje de una segunda lengua L2 se beneficia mucho del aprendizaje por contenidos debido a que enriquece su desarrollo cognitivo (mejor comprensión de concepto y mejora de funciones psicológicas superiores) y su crecimiento cultural mejor integración en un contexto multilingüe, tolerancia y solidaridad (FOUCAULT, 1970), ningún tipo de aprendizaje debe estar desligado de los intereses y/o necesidades de los estudiantes si en realidad pretendemos lograr que sea significativo.

De igual manera consideramos que el hecho de realizar este estudio beneficiara directamente a docentes y estudiantes de diferentes instituciones educativas en la construcción de currículos que impacten de manera pertinente en el proyecto de vida de los educandos. Además de los intereses de los estudiantes frente a la lengua extranjera en los colegios oficiales, en nuestro caso inglés, se planteara en este estudio posibles actividades y planteamiento curricular que aporte a largo plazo a mejorar los resultados de las pruebas externa e internas en lengua extranjera.

IV. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Analizar cuáles son los intereses de los estudiantes de ciclo tres frente al aprendizaje de una lengua extranjera para plantear una propuesta curricular a partir de los resultados obtenidos.

4 SANTIAGO HERNÁNDEZ RUIZ. *Psicopedagogía del interés*, México, UTHEA, 1965.

B. Objetivos específicos

1. Identificar los intereses de los alumnos frente a las habilidades a ser adquiridas en lengua extranjera.
2. Determinar qué tipos de actividades que potencien desarrollo de habilidades en lengua extranjera.
3. Identificar desde la perspectiva de los alumnos, los elementos que influyen para que algún tipo de conocimiento impartido sea significativo y recuperable en el momento de necesitar usarse.
4. Plantear una propuesta con orientaciones generales para una construcción de currículo siguiendo la teoría del aprendizaje significativo aplicable a una lengua extranjera.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

I. PLAN NACIONAL DE BILINGÜISMO

El Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 del Ministerio de Educación Nacional es uno de los 20 proyectos estratégicos que adelanta el gobierno nacional para el mejoramiento de la calidad de la política de educación nacional en los niveles básico, medio y superior.

Este programa se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés y aspira a formar docentes y estudiantes de educación básica, media y superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe, además de promover y proteger el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera⁵. Con respecto al dominio del inglés, su objetivo es lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en estos niveles, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional⁶.

El primer paso dado por el Ministerio para orientar la política nacional de bilingüismo en relación con el diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos fue la adopción del Marco Común Europeo como referencia teórica y conceptual⁷.

5 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Proyecto 559 de 2008. Plan Nacional de Bilingüismo.

6 Según la estadística del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior – ICFES–, que es el ente validador ante las universidades y realiza pruebas censales) el nivel de Inglés aprobatorio es del 44%.

7 Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2001.

A. Marco Común Europeo

Para la adopción del marco común europeo el gobierno nacional expide el Decreto 3870 de 2006, que en su artículo 2.º establece:

Artículo 2.º. Adopción de la referencia internacional: Adóptese el “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. Las instituciones prestadoras del servicio educativo que ofrezcan programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas, deberán referenciar sus programas con los niveles definidos en el referido marco común.

Niveles Comunes de referencia: escala global

Usuario competente

C2

- Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.
- Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.
- Puede expresarse espontáneamente con fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones de mayor complejidad.

C1

- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Usuario independiente

B2

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con habitantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

B1

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Usuario básico

A2

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

A1

- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar⁸.

B. Metas del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019

La adopción del marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras permitirá al Ministerio de Educación cumplir con las metas del programa para el año 2019: Que los estudiantes de

8 Marco común Europeo, Escala Global British Council [www.britishcouncil.org].

undécimo grado alcancen un nivel B1 de competencia comunicativa en inglés; que los docentes que enseñan inglés en la educación básica y media demuestren un nivel B2; que los egresados de las carreras profesionales logren un nivel mínimo B2 y los egresados de las carreras de lengua, un nivel C1.

Metas Específicas



Cabe aclarar que las metas planteadas por el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional bajo los nuevos Estándares de Competencia en Lengua Extranjera no pretenden que, por ejemplo, un estudiante que ingresa a décimo grado en el año 2008 termine en el año 2009 con un nivel de B1 de acuerdo al Marco Europeo, sino que aclara que estas metas son para el año 2019. En otras palabras, quienes deben terminar con un nivel de B1 al llegar al grado once, son los estudiantes que en el año 2008 ingresarán a primero primaria y seguirán toda la secuencia planteada en estos estándares.

II. NORMAS Y POLÍTICAS DEL ORDEN DISTRITAL

El tema del bilingüismo en la ciudad ha adquirido un papel muy importante dentro de la agenda pública distrital en los últimos años. Esta situación ha sido motivada en parte por la preocupación que ha manifestado el sector privado ante la situación que enfrenta la ciudad y la región en materia de formación de ciudadanos en lengua extranjera, y

el interés porque esta situación experimente un cambio definitivo. Por lo anterior, el tema ha sido puesto en la agenda de trabajo de la empresa privada con los estamentos estatales, con el fin de proponer soluciones y preparar a la región para los cambios económicos que tendrán lugar con la aprobación de tratados de libre comercio y la creciente integración de nuestra economía con la economía global, es así como:

- En el mes de julio del año 2001 se firma en la ciudad un acta de compromiso entre el Ministerio de Comercio Exterior, la Gobernación de Cundinamarca, la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Comité Asesor Regional de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca –CARCE– y la Cámara de Comercio de Bogotá, en la que *“se adquirió el compromiso de adelantar un plan de acción para lograr paulatinamente una región bilingüe”*⁹.
- Además de lo anterior, en el documento “Exportaciones de la región de Bogotá y Cundinamarca”, elaborado por el Comité Asesor Regional de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca –CARCE– y la Cámara de Comercio de Bogotá, se establece como uno de sus objetivos: “Diseñar y aplicar un programa de Bilingüismo en las escuelas de la región”.
- En el foro de lanzamiento del proyecto “Bogotá y Cundinamarca Bilingües en diez años”, realizado el 11 de septiembre de 2003, se firmó un Acuerdo de Voluntades para su implementación y sostenibilidad entre la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Gobernación de Cundinamarca, la Cámara de Comercio de Bogotá y el Comité Asesor Regional de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca –CARCE–. En este evento hicieron presencia alrededor de 800 invitados tanto de Cundinamarca como de Bogotá pertenecientes a los diferentes sectores, entre ellos: Gabinete Distrital y Departamental, el Concejo de Bogotá, los ministros, algunos secretarios, embajadores, Cámaras de Comercio Binacionales, empresas del sector productivo y re-

9 El resaltado es nuestro. Es evidente por los resultados de los últimos dos años en las Pruebas Saber 11, el nivel de inglés en los colegios distritales no se considera significativo, como para poder afirmar que se ha cumplido con el hecho de promover una región bilingüe.

presentantes de organismos internacionales; los medios de comunicación, las universidades e instituciones de educación no formal e instituciones educativas oficiales y privadas, entre otros. En este Acuerdo de Voluntades se establecieron los siguientes puntos para facilitar el desarrollo del proyecto:

1. Adoptar un marco de estándares de dominio de una segunda lengua para la Región, que sean internacionalmente comparables.
 2. Diseñar una estrategia concertada entre el sector público y privado de Bogotá y Cundinamarca, para lograr en diez años el dominio de una segunda lengua.
 3. Establecer acuerdos de trabajo y elaborar un plan de acción a corto, mediano y largo plazo para el proyecto y los subproyectos necesarios.
 4. Contribuir con iniciativas propias o en alianzas conjuntas que incidan en el entorno bilingüe de Bogotá y Cundinamarca.
 5. Desarrollar, en las empresas o instituciones, estrategias que fortalezcan el fomento del bilingüismo entre sus miembros.
 6. Apoyar los estudios e investigaciones para su desarrollo.
 7. Formular y desarrollar políticas de gestión de capital humano que promuevan la certificación de competencias bilingües al interior de las empresas e instituciones.
- Posteriormente, en el marco de la Agenda Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación para Bogotá y Cundinamarca, desarrollada el 21 de octubre de 2003, se estableció como uno de sus propósitos el “Diseño de una estrategia educativo-cultural para el impulso a la formación bilingüe de las poblaciones de la Ciudad Región”¹⁰.

10 Tomado de [www.alcaldiabogota.gov.co].

A. Acuerdo n.º 253 de 2006 “Por el cual se institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones”

En coherencia con las acciones mencionadas anteriormente, el Concejo de Bogotá expide en noviembre de 2006 el Acuerdo n.º 253, cuyo fin es institucionalizar definitivamente el Programa Bogotá Bilingüe y ordenar al gobierno distrital la incorporación de sus propósitos dentro de las acciones de la administración. Este acuerdo propone un trabajo acorde con el Programa Nacional de Bilingüismo, y una articulación entre el sector educativo y otros sectores estratégicos como el sector empresarial, el urbano institucional y los medios de comunicación.

Los objetivos del acuerdo son:

- a. Lograr una ciudad competitiva y atractiva para el turismo y la inversión internacional.

- b. Liderar una estrategia concertada entre los sectores público y privado para alcanzar niveles de dominio del idioma inglés en los niveles educativo, empresarial, de comunicaciones y urbano-institucional.

- c. Garantizar la competencia comunicativa bilingüe de los estudiantes y docentes de la ciudad, en todos sus niveles.

Y sus metas a largo plazo:

Sector educativo

1. El 100% de los docentes y directivos docentes de la región alcanzarán un nivel de dominio del inglés comparable al nivel B2 del Marco de Estándares del Consejo Europeo.

2. El 100% de los egresados de la educación media de la región alcanzará un nivel de dominio de inglés comparable al nivel B1 del Marco de Estándares del Consejo Europeo.

3. El 100% de las instituciones de educación no formal que hacen oferta de formación bilingüe, estarán acreditadas por las secretarías de educación distrital y departamental.

Sector empresarial

1. El 80% de los trabajadores vinculados a los sectores promisorios de la región estarán certificados en la competencia bilingüe definida dentro del Sistema de Certificación de Competencias Laborales.
2. El volumen de negocios bilingües entre la Región y el extranjero se incrementará al doble del actual.

Sector ciudadanía

1. Los espacios y servicios públicos de la ciudad se incrementarán en un 100% el uso de la comunicación bilingüe, en relación con su uso actual.
2. El acuerdo plantea, para el logro de los objetivos propuestos, la conformación por parte del Alcalde Mayor de un comité interinstitucional y la formulación de plazos para su implementación mediante un plan acción con la participación de entidades distritales, gremios, organizaciones, instituciones educativas reconocidas legalmente y la sociedad civil.

B. Plan Sectorial de Educación

El Plan Sectorial es considerado como un pacto para garantizar el derecho fundamental de educación en todo Bogotá, como producto de amplio y democrático proceso de participación para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la permanencia, la calidad, el acceso y la disponibilidad que permitan una formación de calidad a la población estudiantil.

De igual forma, se han diseñado algunas herramientas que según el gobierno nacional, mejoraran la calidad educativa:

- Aprender a leer y escribir correctamente.
- Aprender a usar Internet y las tecnologías de la información y comunicación para acceder al conocimiento.
- Dominar el inglés.

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

- Aprender matemáticas y ciencias de manera pertinente.
- Aprender a convivir en libertad, democracia y participativamente.
- Aprender a cuidar y proteger el medio ambiente.
- Aprender a utilizar el libro y la biblioteca para acceder al conocimiento y la cultura.
- Ofrecer un bachillerato que prepara para la educación superior y el trabajo.

Dentro de lo planteado en la política distrital, se implementaron varios proyectos que estaban a disposición de los directivos docentes con el fin de llevarlos a cabo en cada una de las instituciones que a bien tuvieran la consecución de dichos proyectos.

Entre estas herramientas podemos enumerar: promover la asignación de mayor número de horas en inglés, en los niveles de básica secundaria y media; establecer en todos los colegios dos horas de ingles adicionales los días sábado para los estudiantes de grado noveno, decimo y once; introducir practicas de inglés para los alumnos de preescolar y primaria con el apoyo de estudiantes de inglés o de colegios bilingües; promover el uso del *software* “English Discovery” en los colegios; dotación de textos para la enseñanza del inglés; adecuación de las aulas de informática para la enseñanza del inglés; fomento de clubes en inglés entre los estudiantes.

En la institución donde se adelanta el estudio, no se aumento el número de horas porque operativamente depende del énfasis de cada institución educativa, en este caso el énfasis es arte y Secretaría de Educación Distrital no autoriza a los directivos docentes a modificar el énfasis dado desde este estamento a cada institución educativa. Se establecieron horas de profundización en áreas diferentes a inglés, pues los resultados de las Pruebas Saber 11 y Saber 9¹¹ necesitaban un plan de contingencia que permitiera elevar las mediciones en esta área. Cabe anotar que el nivel de las Pruebas Saber 11 de inglés per-

11 Las Pruebas Saber 11 y Saber 9 son determinadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior para la determinación de los niveles educativos en los colegios del país.

manece en el 44,17%, cuando el promedio de inglés en Bogotá de colegios privados es calculado en 54,8%¹². No se implemento apoyo a estudiantes de primaria con apoyo de colegios bilingües, debido a que la Rectora del plantel decidió que la básica primaria se implementara en la jornada de la mañana, imposibilitando convenios con estudiantes de colegios bilingües sin afectar su normalidad académica. En ningún momento se evidenció el uso del *software* “English Discovery”, pues fue adquirido por la institución pero no usado con los estudiantes pues no estaba habilitado para ningún docente. Debido a todos los inconvenientes que se han presentado en la institución, para implementar las estrategias planteadas en el plan sectorial de educación, es necesario que se busquen otras alternativas que promuevan el aprendizaje en una lengua extranjera en los estudiantes de los colegios distritales con el fin de proveer educación de calidad.

Como actividades previas a esta investigación, se realizaron dos exámenes a un grupo de estudiantes y a un grupo de docentes con el fin de evidenciar el nivel de inglés real con mediciones del Marco Común Europeo. Se aplico la prueba Toeic Bridge un total de 40 estudiantes y la prueba Pet Preliminary English Test a todos los docentes de la institución educativa. Los resultados fueron interesantes y se evidencia que el nivel de inglés tanto de docentes como de estudiantes es bajo y que son muy pocos los sujetos que poseen las habilidades requeridas en la segunda lengua.

III. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL DESARROLLO COGNITIVO

La psicología de VYGOTSKY tiene en cuenta la actividad del individuo, y éste no se concreta a responder a los estímulos, sino que usa su actividad para transformarlos. Para llegar a la modificación de los estímulos el individuo usa instrumentos mediadores. Es la cultura la que proporciona las herramientas necesarias para poder modificar el entorno; además, al estar la cultura constituida fundamentalmente por signos o símbolos, estos actúan como mediadores de las acciones¹³.

12 Fuente: [www.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee_rep_por_ctr.jsp].

13 LEV VIGOTSKI. *Pensamiento y lenguaje*, Moscú, Edit. Progreso, 1988.

Para VYGOTSKY, el *contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos [...] el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos con quien(es) el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3. El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología¹⁴.

La influencia del contexto es determinante en el desarrollo del infante; por ejemplo: un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones solo se concretan a los vínculos familiares va a tener un desarrollo diferente a aquel que esté rodeado por ambientes culturales urbanos. Es por esta razón que es el contexto el potenciador de la motivación y del interés que un educando presenta en el proceso de aprendizaje, debe ser significativo para que sea adquirido en su estructura cognitiva.

Para VYGOTSKY el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que él consideraba que hay requisitos de maduración para poder determinar ciertos logros cognitivos, pero que no necesariamente la maduración determine totalmente el desarrollo. No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que el aprendizaje puede afectar el desarrollo. Todo depende de las relaciones existentes entre el niño y su entorno, por ello debe de considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en sus desarrollo. En algunas áreas es necesaria la acumulación de mayor cantidad de aprendizajes antes de poder desarrollar alguno o que se manifieste un cambio cualitativo (VYGOTSKY, 1988).

Considerando lo anterior, la concepción del desarrollo presentada por VYGOTSKY sobre las funciones psíquicas superiores, éstas aparecen dos veces en ese desarrollo cultural del niño: Una en el plano social, como función compartida entre dos personas (el niño y el otro), como función interpsicológica y como función de un solo individuo, como

14 ELENA BODROVA y DEBORA J. LEONG. "La teoría de Vygotsky: Principios de la psicología y la educación", en *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*, vol. I, México, 2005, p. 48.

función intrapsicológica, en un segundo momento. Esta transición se logra a través de las características positivas del contexto y de la acción de los “otros”, así como también por lo que ya posee formado el sujeto como consecuencia de la educación y experiencias anteriores.

Esta compleja relación hace referencia a la categoría “Zona de desarrollo próximo”, definida por este psicólogo como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹⁵. En este análisis se puede apreciar el papel mediador y esencial de los maestros en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y del desarrollo infantil.

La concepción de VYGOTSKY acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del hombre, fue el primer intento sistemático de reestructuración de la psicología sobre la base de un enfoque histórico cultural acerca de la psiquis del hombre. Surgió como una contraposición a dos ideas fundamentales; por una parte a las posiciones acerca del desarrollo y por otra a las posiciones biologicistas acerca del desarrollo de la cultura como un proceso independiente de la historia real de la sociedad.

El hombre es un ser bio-psico-social y por lo tanto, es necesario reconocer sus particularidades biológicas, pero las mismas no constituyen determinantes de lo que un individuo pueda llegar a ser o no. Todo ello ha sido ya científicamente demostrado por múltiples investigaciones. Si el niño se desarrolla en el proceso de apropiación de la cultura material y espiritual que han legado las generaciones precedentes, resulta pues fundamental esas condiciones de vida y educación en las que este proceso transcurre y que están históricos, sociales y culturalmente condicionados¹⁶.

Generalmente se observa una gran resistencia e inclusive rechazo a la aceptación de una categoría como la de apropiación, ligada a un proceso de transmisión, entendiendo a este como la forma en que el niño se acerca a su realidad. En la base de ello quizás se encuentre su concepción *como*, o su asociación *a*, un reflejo pasivo, una copia de la

15 VYGOTSKI. Ob. cit.

16 BODROVA y LEONG. Ob. cit.

realidad, lo cual no es realmente así; apropiarse de la cultura, hacerla suya, presupone un proceso activo, un proceso constructivo que tiene sus particularidades y su resultado, único e irrepetible para cada sujeto, que se constituye así, en una personalidad.

El proceso de apropiación de esta cultura como factor esencial en su desarrollo, hay que concebirlo no como un proceso en el que el niño es un simple receptor sino como un proceso activo en el cual esa participación activa del sujeto resulta indispensable; en este proceso el niño no solo interactúa con los objetos materiales y culturales sino que está inmerso en un proceso de interrelación permanente y activa con los sujetos que le rodean, adultos, sus compañeros de salón, o de juego en el parque o en la calle.

Por eso es que resultan tan importantes las actividades que el niño realiza como las interrelaciones, la comunicación que establece con los otros, en este proceso de apropiación, de asimilación activa, como medio esencial para su formación.

Con esta perspectiva se concibe que los adultos y compañeros más avanzados se constituyen en los “otros”, mediadores fundamentales que, siendo portadores de los contenidos de la cultura, promueven a través del proceso interpersonal, que el sujeto se apropie de esos contenidos. “La teoría de AUSUBEL se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana”¹⁷.

Los otros se constituyen en los primeros mediadores del desarrollo psicológico y le permiten al sujeto apropiarse de los instrumentos psicológicos esenciales para que estos, a su vez, garanticen y sean los mediadores del autodesarrollo psicológico en general.

IV. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

AUSUBEL plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

17 RAFAEL PORLÁN, EDUARDO GARCÍA J. y PEDRO CAÑAL DE LEÓN (comps). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Diada Editora, 1995, p. 209.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por AUSUBEL (1983), ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, aprovechando al máximo sus experiencias y conocimientos previos para dar origen al puente cognitivo que garantice el proceso enseñanza-aprendizaje.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL, 1983)¹⁸.

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favore-

18 AUSUBEL. Ob. cit.

ciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Como requisitos para que tenga lugar el aprendizaje significativo, AUSUBEL concreta varios aspectos:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (AUSUBEL, 1983).

Dicha afirmación presupone que el material o actividades a realizar sean potencialmente significativas, esto implica que el material pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancia con alguna estructura cognoscitiva¹⁹ específica del alumno, la misma que debe poseer “significado lógico” es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un “significado psicológico” de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, “ sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios” (AUSUBEL, 1983, p. 55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas, como por ejemplo los intereses de un grupo de estudiantes en particular, que es lo aplicable a nuestra investigación.

19 Podemos también agregar el interés cognitivo como estructura valida que es motor de la motivación extrínseca e intrínseca, facilitando el aprendizaje significativo. Los dos últimos conceptos serán tomados a profundidad más adelante.

AUSUBEL también plantea en su teoría de aprendizaje, sobre lo que él llama la interiorización o asimilación, la cual se da por medio de la instrucción, la que lleva a los conceptos verdaderos, los cuales se construyen en base a los conceptos previamente adquiridos por los niños en su relación con el medio circundante.

Se trata entonces, tal y como lo manifiesta Ausubel, que toda situación de aprendizaje, sea o no por la vía escolar, le sea significativo al niño. Aunque también reconoce que a pesar de que el aprendizaje y la enseñanza interactúan, se presentan con una relativa independencia; de cierta manera no siempre los procesos de enseñanza conducen a un aprendizaje significativo. El niño tendrá este tipo de aprendizaje “cuando pueda incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de sus conocimientos anteriores”²⁰.

De forma general VYGOTSKY formula la ley genética del desarrollo cultural de la forma siguiente: “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrasíquica”.

Un ejemplo sencillo, nos puede hacer más comprensible este planteamiento esencial que nos da la psicología de VYGOTSKY.

Un niño pequeño, al ver a su mamá llora y extiende su pequeña mano hacia donde están un grupo de objetos lejos de su alcance, estos pueden ser, un conjunto de peluches, su mamila o biberón de leche y una pelota. La mamá, se acerca a él para saber porque llora, constituyéndose en el adulto mediador de la cultura “comprende” o “interpreta” el gesto casual del niño como que quiere la leche, complaciente, interactúa en relación social con su hijo y le alcanza la mamila de leche. De alguna forma hasta el niño llega el mensaje de esta interacción social entre él y su mamá, la que puede repetirse de modo que esta relación entre los dos se hace interna, se incorpora a su repertorio de acciones internas y en algún momento posterior, cuando realmente quiere que la alcancen su mamila de leche, estira su dedito como gesto indicador al que la mamá responde. Así se muestra la formación de una simple

20 Ídem., p. 211.

acción un tierno carácter ya psíquico, el niño ha aprendido a expresar su deseo con un gesto indicador. Lo intrapsíquico se convierte en interpsíquico. En momentos posteriores, mediante el desarrollo, el gesto se sustituirá por la palabra leche que su mamá repite cuando le alcanza el biberón “solicitado”.

En el andamiaje conceptual entre lo cultural y lo psíquico tiene un lugar central la noción de instrumento psicológico, referido a dispositivos artificiales (como el lenguaje, los signos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los mapas, los dibujos, etc.), que tendrían como función central dominar los procesos psíquicos. Para VYGOTSKY, “Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza”²¹.

A diferencia del instrumento técnico, destinado a modificar el objeto, el instrumento psicológico se orienta a ejercer influencia en uno mismo, en la propia psique y/o en el comportamiento; teniendo su origen en la relación social con el objeto, el instrumento psicológico opera en la propia psique. Al emplear el instrumento psicológico, se pone al alcance de todo el mundo aquello que se ha elaborado a lo largo de la historia.

Así, para el método propuesto por VYGOTSKY, el desarrollo natural y la educación son fundamentales para el desarrollo del niño.

La psicología cognitiva se preocupa del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas. Ella concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos. Es este procesamiento, y no los estímulos en forma directa, lo que determina nuestro comportamiento.

Constituyendo en su esencia la teoría del desarrollo histórico cultural de la psiquis humana una concepción acerca del desarrollo y formación de la personalidad y partiendo del inseparable vínculo de este proceso con la educación, resulta ineludible plantear aunque sea brevemente, los indiscutibles aportes de la teoría vygotskiana a la concepción del proceso educativo.

21 MAURICIO ÁLVAREZ MARÍN. “Vygotsky: Hacia la psicología dialéctica”, en *Seminario de Psicología Social*, Santiago de Chile, Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana, 2002.

En el primer lugar se destaca que para VYGOTSKY el desarrollo y formación de la personalidad ocurre en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje cuya concepción debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

La enseñanza, no debe basarse en el desarrollo ya alcanzado por el estudiante, sino que, teniéndolo en cuenta, se proyecta hacia lo que el individuo quiere lograr o potenciar en el futuro, como producto de este proceso; es decir, haciendo realidad las posibilidades que se expresan en la llamada zona desarrollo próximo.

Las situaciones sociales en que las personas viven y se desarrollan constituyen elemento esencial en la organización y dirección del proceso de enseñanza y educación, por lo tanto es necesario que las estrategias de enseñanza vayan ligadas al proceso cognitivo y el proceso de aprendizaje, al andamiaje cognitivo como tal.

La propia actividad que el sujeto realiza en interacción social con un grupo de personas, resulta elemento fundamental a tener en consideración en el proceso de enseñanza y educación. Pues es aquí donde el campo afectivo se activa y contribuye de manera importante en la retención de información en la memoria a largo plazo, recordemos que para que un aprendizaje sea significativo debe tener una carga emocional que lo plasme en la psiquis del estudiante²².

Cuando hablamos de proceso de educación nos referimos a los distintos ámbitos en el cual tiene lugar.

Ningún intento de promover la educación y el desarrollo de los niños debe disminuir la suprema importancia de la familia, la escuela y toda la sociedad en la estimulación, educación y desarrollo infantil. El niño es el único ser vivo que nace y, sin la ayuda del adulto durante un prolongado período de tiempo, no logra un desarrollo de su existencia, pero paradójicamente a esta aparente insuficiencia adaptativa, posee la capacidad para la educabilidad, para que mediante la ayuda y colaboración con los otros, se convierta en una persona independiente, autónoma, que contribuya no sólo a su educación, sino también a la educación de los demás, y, con su creatividad y trabajo, al enriquecimiento de la cultura humana.

22 NOAM CHOMSKY. "The utility of linguistic theory to language teaching", Conferencia en Menache, Wisconsin, 1996.

En este complejo proceso se crea una contradicción que se ha convertido en un problema científico esencial en el proceso educativo y del desarrollo infantil, esta se refiere a la contradicción que supone el papel del “otro”, del adulto, quien participa, dirige, promueve, facilita, hace y enseña, versus el papel del sujeto en el desarrollo que participa, crea, proyecta y realiza libremente y de manera espontánea.

Este planteamiento ha sido uno de los puntos de contradicción entre las llamadas tendencias tradicionales de la pedagogía, la didáctica y la escuela y las tendencias de la escuela nueva, constructivista en los últimos tiempos, donde se plantea que el conocimiento es una construcción social que parte de los centros de interés del estudiantado entendiendo interés como instrumento psicológico.

V. LA APLICACIÓN DEL MODELO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES

En el ámbito de las instituciones educativas distritales, hay 14 colegios que son piloto en el programa nacional de bilingüismo, traducido a las políticas locales como Bogotá Bilingüe²³. Los modelos pedagógicos que preponderan en el cumulo de colegios son la enseñanza para la comprensión y el conductismo. Solamente encontramos un colegio distrital, el Colegio Distrital Manuel Elkin Patarroyo, ubicado en la localidad de Santa Fe, que en su Plan Educativo Institucional ha tomado como modelo el aprendizaje significativo²⁴, cuyo enfoque mostramos a continuación:

El aprendizaje significativo crea esquemas de conocimiento con relación sustancial entre conocimientos previos de los estudiantes y nueva información. Cuando se enfrenta al nuevo conocimiento, el estudiante ya posee ideas previas jerarquizadas en estructuras de pensamiento; y es a partir de estas estructuras como se representa y asimila el mundo social, físico, científico, cultural, axiológico y tecnológico.

El aprendizaje significativo posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los estudiantes.

23 Para consulta de la norma, ver [www.alcaldiabogota.gov.co].

24 Concepto definido por AUSUBEL y NOVAK.

El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

Estas estructuras cognitivas o de conocimiento están integradas por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los estudiantes hacen a partir de objetos, hechos y conceptos y de las interrelaciones que se dan entre éstos que se organizan jerárquicamente.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, este debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (con intencionalidad y no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de este por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Su finalidad es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una gama de situaciones y circunstancias diseñadas conscientemente por los docentes.

La institución debe promover tres aspectos claves: el desarrollo y logro de aprendizajes significativos, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Igualmente debe promover el proceso de socialización e individualización del estudiante que le permita construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural y atender a sus necesidades, intereses y situaciones significativas.

Es interesante ver como se tiene una clara definición de lo que es el modelo y como se aplica. Pero al constatar cada una de las etapas enunciadas con anterioridad, se evidencio que en esta institución oficial, no se tienen en cuenta elementos clave del modelo para la construcción del currículo como tal, se omiten dos aspectos básicos para garantizar un aprendizaje significativo: Motivación e interés. En este contexto local, podemos encontrar, como ya fue enunciado, el Colegio Distrital Manuel Elkin Patarroyo, ubicado en la localidad de Santa Fe, en Bogotá, que en su Plan Educativo Institucional ha tomado como modelo el aprendizaje significativo. Se revisó de manera minuciosa el plan curricular de lengua extranjera de dicha institución y se evidencia en la planeación tres momentos de aprendizaje, y algunas preguntas realizadas por los docentes a algunos estudiantes, tipo encuesta, sobre las asignaturas que más les interesan. Lastimosamente, esta encuesta

no se encuentra parametrizada ni documentada, pues es cada docente quien toma o no dicha información para realizar su planeación. Sin embargo, en entrevistas con los docentes, aseguran que a partir del ejercicio se han identificado elementos que ayudan a los estudiantes a mejorar sus resultados en pruebas internas, a pesar que en las pruebas externas, aun se encuentran debajo del nivel básico exigido por el ICES. Este es el mayor referente como antecedente dentro del ámbito local, aunque es importante recalcar que el insumo que se tiene en cuenta para realizar la planeación curricular, no abarca en si los intereses específicos del estudiante hacia la asignatura y es allí donde este estudio tiene mayor relevancia, pues puede convertirse en herramienta de construcción curricular y metodológica no solo para el Colegio Delia Zapata Olivella, sino que también puede ayudar a consolidar el trabajo realizado en la Institución Manuel Elkin Patarroyo y otros colegios que consideren los intereses de sus estudiantes como punto de partida curricular.

VI. MOTIVACIÓN

Los motivos son considerados como los incentivos que llevan al hombre hacia el cumplimiento de determinadas acciones que a su vez le facilita obtener propósitos que se plantee. Los motivos se expresan en los pensamientos y sentimientos del ser humano que lo conduce a la realización de una y otra actuación, provocando la satisfacción de ciertas necesidades. Dentro de los motivos se pueden distinguir los intereses como manifestaciones emocionales de las necesidades cognitivas.

La motivación hacia el aprendizaje del inglés puede ser plurifásica, pero al mismo tiempo puede ser cambiante en el tiempo y las circunstancias. Por ello podemos hacer referencia a la distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se refiere a los beneficios y satisfacciones inherentes a la propia actividad, participando por el disfrute que le propicia el expresarse en una lengua extranjera, mientras la motivación extrínseca está relacionada con aquellas razones no directamente relacionadas con el desarrollo de la actividad²⁵. GONZÁLEZ SERRA (1978) consideran adecuado conjugar

25 EBERHARD TODT. *La motivación*, Barcelona, Herder, 1982.

ambos tipos de motivación para potenciar un foco interno que mantenga a largo plazo a los practicantes sin excluir el esfuerzo externo.

Nada en el mundo le es completamente indiferente al hombre; todos los fenómenos, de una u otra forma, tocan su motivación en un plano cognoscitivo; emocional o directamente práctico. La motivación es una fuerza orientadora en todas las actividades humanas.

Los intereses juegan un papel muy importante en la actividad, los mismos expresan el esfuerzo en las diferentes habilidades comunicativas y, de cierta forma, potencian a la personalidad a buscar las vías y métodos para satisfacer la sed de conocimientos y comprensión que surgen de ellos.

La satisfacción del interés hacia el objetivo que posee significación estable, por regla general no conduce a la extinción del interés sino que internamente lo reorganiza enriquece, profundiza y puede también provocar el surgimiento de nuevos intereses que responden a un nivel más alto de la actividad cognoscitiva, especialmente si tenemos en cuenta que el hecho de poderse comunicar en una lengua extranjera implica no solo un éxito cognitivo sino un éxito comunicativo que tiene gran repercusión en el plano afectivo del estudiante.

Desarrollar en cada alumno la curiosidad, el ansia de conocer, educar el amor hacia el saber, el interés por la actividad cognoscitiva constituyen tareas más importantes y necesarias de nuestro ámbito escolar y una de ellas es lograr estimular en los estudiantes una actividad mental viva y que sea recuperable en cualquier contexto, hacer que se desarrollen sus intereses cognoscitivos, significa crear las premisas pertinentes para que se pongan de manifiesto su independencia y éxito comunicativo en las actividades planteadas.

El desarrollo de los intereses cognoscitivos juega un papel primordial en los procesos pedagógicos, por ello la actividad didáctica en calidad de actividad fundamental del estudiante que se desarrolla durante la mayor parte de los años de su niñez y juventud, constituye la fuente fundamental de origen y desarrollo de sus intereses cognoscitivos. Dentro de esta actividad didáctica se destaca en general el proceso de adquisición de conocimiento y en consecuencia de los intereses en la actividad de estudio que realiza el escolar en la cual la motivación es la principal responsable del compromiso voluntario que debe garantizar el acto educativo.

Dentro de los motivos se pueden distinguir los intereses como manifestaciones emocionales de las necesidades cognitivas de los alumnos. Su estudio nos conduce necesariamente a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, como atributo esencial de la regulación motivacional. Los intereses junto a las necesidades, ideales, aspiraciones y convicciones entran a formar parte de la tendencia orientadora de la personalidad como formaciones motivacionales.

Las tendencias orientadoras expresan las principales direcciones hacia las cuales se orienta la personalidad y están constituidas precisamente por aquellas formaciones que tiene un mayor peso en la determinación y orientación de la conducta²⁶.

La motivación es una fuerza producida por la necesidad o impulso dirigida hacia un objetivo y expresada en comportamiento, por eso todos los comportamientos humanos son motivantes, es decir que resultan de una necesidad y son dirigidos hacia uno u otros objetivos previos. El contenido de las distintas asignaturas que reflejan la diversidad del mundo de los fenómenos y las personas, constituye la fuente objetiva que motiva en los estudiantes la obtención y desarrollo de los intereses cognoscitivos. Por tanto una condición indispensable que favorece y estimula el surgimiento de intereses lo constituye la creación de una situación emocional en la enseñanza.

DECI y RYAN (1992), hablan de las consecuencias positivas de la motivación intrínseca a nivel cognitivo, afectivo y conductual. De este modo, a nivel cognitivo, los alumnos con motivación intrínseca son más propensos a desarrollar un aprendizaje significativo, son más creativos y tienen más capacidad de adquirir habilidades comunicativas de manera más rápida y eficaz que los otros. A nivel afectivo la regulación externa del comportamiento está relacionada con sentimientos negativos, mientras que las regulaciones más tendentes a la autonomía, con sentimientos positivos. Respecto al ámbito conductual, la motivación intrínseca o la regulación identificada, propician unos altos niveles de esfuerzo e implicación en la tarea, mayor rendimiento escolar (RYAN y DECI, 2000).

Por otro lado, según la teoría jerárquica de la motivación intrínseca y extrínseca, la motivación resulta de los factores sociales y los niveles

26 EDWARD DECI y RICHARD M. RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (perspectives in social psychology)*, Nueva York, McMillan Publishers, 1985.

motivacionales superiores. Dichos factores sociales pueden ser globales, contextuales o situacionales. De este modo los factores situacionales son aquellas variables presentes en un momento concreto, pero que no tienen por qué ser permanentes. Los factores contextuales por su parte, representan aquellas variables de carácter general que están presentes en un ámbito de la vida concreto y que no tienen por qué estar en otros ámbitos (VALLERAND y BLANCHARD, 1998). Y los factores globales son aquellas variables que están presentes en todos los aspectos de la vida (VALLERAND y MIQUELON, 2008). El mayor o menor grado de influencia de estos factores sobre la motivación del sujeto está determinado por las concepciones de éste acerca de su autoconcepto, autonomía y relaciones sociales, idea presente también en DECI y RYAN (2000). El problema radica en que un porcentaje cada vez mayor de alumnos no sienten motivación por el aprendizaje. GONZÁLEZ SERRA (1978) ya había dado respuesta a este problema. Según estos autores, la desmotivación viene dada, por una parte, por la poca utilidad práctica que el alumnado ve en los contenidos teóricos que la escuela pretende transmitirles, ya que, en la mayoría de los casos, son conceptos muy alejados de su centro de interés. Otro aliciente de la desmotivación en nuestros alumnos es la forma en la que los profesores desarrollan el proceso de enseñanza, basándose éste en la mayor parte de las ocasiones en la mera transmisión de los conceptos y su posterior evaluación. Este sistema no despierta mucho interés en el alumnado, el cual se suele aburrir y por consiguiente, acaba despertando un sentimiento de desmotivación y de rechazo hacia la materia.

A parte de los factores que dependen del profesor o el alumno en sí, la motivación tiene otros determinantes externos como la cultura y los grandes cambios que se han producido en ella en los últimos tiempos, las relaciones interpersonales, la familia y el auge de las nuevas tecnologías entre otros. Todos los factores mencionados han experimentado o han supuesto un gran cambio en la sociedad actual

El problema es que la escuela es un organismo que cambia muy lentamente y, por lo tanto, va muchos pasos por detrás de los cambios sociales, quedándose muchas veces desfasada en algunos aspectos. Todo esto genera un sentimiento de desmotivación en el alumnado, ya que, éste se percata y sufre ese gran abismo entre la realidad en la que vive y la de la escuela²⁷.

27 KARL ASCHERSLEBEN. *La motivación en la escuela y sus problemas*, Madrid, Marova, 1980.

De allí surge entonces la necesidad de averiguar cuáles son esos aspectos del contexto que podrían ser útiles para motivar a nuestros estudiantes y poder potenciar en ellos el desarrollo de habilidades comunicativas a través de aprendizaje significativo.

A. Motivación en segunda lengua

Cuando hablamos de motivación en segunda lengua, debemos tener en cuenta varios aspectos. El primero de ellos es que un estudiante exitoso en segunda lengua es un estudiante que posee autonomía y además tiene la capacidad de reconocer su estilo de aprendizaje (GARDNER, 1982). El hecho de poder comunicarse de manera eficaz en segunda lengua, exige al estudiante cierta presión de grupo que puede causar frustración o éxito en el acto comunicativo. Por lo tanto, el hecho de comunicarse en un idioma extranjero, en nuestro caso Inglés, nos lleva a comprender que el acto comunicativo se convierte en un acto no solo social en sí, sino también psicológico que puede tener repercusiones en los actos comunicativos o intentos de actos comunicativos subsiguientes.

En lengua extranjera, un estudiante motivado es un estudiante que va directo al objetivo, da todo su empeño, es persistente y perseverante, demuestra su deseo por aprender, posee habilidades sociales que le permiten mostrar afecto positivo, alienta a los demás, tiene esperanzas de proyecto de vida a largo plazo, pues el hecho de conocer una segunda lengua les da la oportunidad de comprender una cultura diferente; demuestra auto-confianza, autoeficacia (CLÉMENT, SMYTHE y GARDNER, 1978). SMYTHE y GARDNER, han realizado investigaciones sobre motivación en lengua extranjera y han encontrado que se puede identificar la motivación en ítems que pueden ser medibles como los aspectos cognitivos, afectivos y comportamental, lo cual definen los autores como Intensidad motivacional. Condensando esta idea presentada por los autores, consideramos que una manera de hacerlo es usando las Inteligencias múltiples que nos llevan directamente a identificar los estilos de aprendizaje²⁸: en ese concepto se resumen los componentes afectivos,

28 Para nuestra investigación, la agrupación de ítems para el análisis se realizó de la siguiente manera: Ítems visuales, Ítems visuales-kinestésicos, ítems kinestésicos, ítems auditivos, ítems oralidad, ítems oralidad-kinestésico, ítems visual-lectura, ítems visual-escritura.

cognitivos y comportamentales de la intensidad motivacional. Como fue mencionado anteriormente, la motivación tiene aspecto intrínseco, que se refiere a la emanada por el sujeto y la motivación extrínseca se da por aspectos externos. Dentro de estos elementos externos tenemos el contexto escolar donde incluiremos conocimiento de intereses como activación de la motivación y así lograr adquisición de habilidades comunicativas. La motivación en lenguas extranjeras está dotada de una fuerza conductora o interés (el esfuerzo, el deseo y el afecto del individuo) que comporta un proceso continuo, dinámico y cambiante, ya que evolución según los intereses y prioridades de la persona.

De entre todas las variables afectivas, la motivación se destaca como la de mayor trascendencia para nuestra profesión; ahora bien, ésta no debe ser considerada como un constructo monolítico sino constituido por varios componentes estrechamente interrelacionados. A esta naturaleza compleja se refieren GARDNER y MACLINTYRE (1993, p. 4) cuando definen la motivación como un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje. Refiriéndose al aprendizaje en un sentido general, AUSUBEL (1968, p. 227) destaca la importancia del interés y la motivación con estas palabras:

“Doing, without being interested in what one is doing, results in relatively little permanent learning, since it is reasonable to suppose that only that material can be meaningfully incorporated and integrated into cognitive structure on a long-term basis, which is relevant to areas of concern in the psychological field of the individual, traducing into learning process itself”. Hacer sin estar interesado en lo que uno esta haciendo, resulta relativamente en un muy pequeño aprendizaje permanente. De ahí, es razonable suponer que solo el material significativo incorporado e integrado a la estructura cognitiva en la memoria a largo plazo, que es relevante a las áreas del campo psicológico del individuo, se traduzca en el proceso de aprendizaje como tal²⁹.

Desde esta propuesta teórica sobre motivación en lenguas extranjeras, partiremos para definir los intereses como constructo y vehículo que permite motivación, será la variable a medir en el instrumento propuesto y posterior análisis.

29 Traducción propia.

VII. INTERESES

A parte de los factores que dependen del profesor o el estudiante en sí, la motivación tiene otros determinantes externos como la cultura y los grandes cambios que se han producido en ella en los últimos tiempos, las relaciones interpersonales, la familia y el auge de las nuevas tecnologías entre otros. Todos los factores mencionados han experimentado o han supuesto un gran cambio en la sociedad actual. El problema es que la escuela es un organismo que cambia muy lentamente y, por lo tanto, va muchos pasos por detrás de los cambios sociales, quedándose muchas veces desfasada en algunos aspectos. Todo esto genera un sentimiento de desmotivación en el alumnado, ya que, éste se percata y sufre ese gran abismo entre la realidad en la que vive y la de la escuela (ASCHERSLEBEN, 1980).

Al convertirse los intereses en general³⁰ en nuestro constructo, debemos tener suma claridad de su definición y como se abordara en el transcurso de la investigación. Se recopiló literatura al respecto y se consolidaron los aportes que consideramos relevantes para el estudio en cuestión.

ASCHERSLEBEN en su libro *La motivación en la escuela* indica “que los intereses pueden definirse como disposiciones que pueden ser determinantes para la conducta”. TODT (1982) afirma que los intereses son motivos que sirven de vehículos para alcanzar aprendizaje cognitivo.

G. I. SHUKINA y OTMARA GONZÁLEZ han expresado que por el grado de profundidad en el conocimiento del objeto se han conocido además en la psicología cuatro fases de desarrollo del interés: la curiosidad; el afán de saber; el interés cognoscitivo y el interés teórico.

La curiosidad, que forma parte del interés, la definiremos como el grado inferior del desarrollo de los intereses, ya que en ellos no percibe el estudiante el deseo de conocer la esencia del objeto de conocimiento. Por eso es limitado, episódico, y poco activo.

El afán de saber: es donde el alumno busca, o ir más allá de lo aparente, el alcance de este nivel de conocimientos, produce alegrías y

30 Nos enfocaremos en los intereses escolares y los intereses en general teniendo en cuenta que se realizó adaptación de los inventarios de intereses de VIDALES DELGADO (1974) (test de interés escolar general) de ASCHERSLEBEN (1980) y el de NAVARRO HINOJOSA (1994) sobre los intereses de los niños en edad escolar.

emociones positivas, durante la actividad al encontrar dificultades el individuo busca la causa de su fracaso.

El interés cognoscitivo: es aquel donde el alumno siente deseos de resolver problemas que se le plantean y busca las causas del fenómeno, penetra en la esencia de los fenómenos.

El interés teórico se caracteriza por el deseo de conocer las leyes y fundamentos teóricos, así como su aplicación en la práctica exige una concepción científica del mundo, esta fase sólo se alcanza en los grados superiores.

Cualquiera de ellas pueden existir en un individuo en distintas esferas, aspectos o materia, etc. (25-304). Todas las fases del interés, es decir el diferente grado y la diferente profundidad de la orientación selectiva del individuo, son resultados de la educación y del desarrollo (68-13). Sin embargo, sería erróneo considerar aisladas entre sí las mencionadas fases del interés cognoscitivo. Estas pueden coexistir en un mismo acto, cuando por ejemplo de la curiosidad, el alumno atraído por la novedad del objeto, pasa al estado de deseo de saber, busca en él, facetas imperceptibles al principio, se adentra en la esencia del objeto y finalmente se siente absorto por la solución del problema³¹. En vista de los diversos conceptos, es necesario realizar una unificación de los mismos y desde el punto de vista investigativo, concretar el constructo a medir a lo largo del estudio. Por lo tanto agruparemos el concepto bajo tres enfoques relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje:

Enfoque objetivo: El interés parte y se centra fundamentalmente del objeto, haciéndolo atractivo o interesante (SÓCRATES, RABELAIS, COMENIO, PLATÓN).

Enfoque subjetivo: El interés se centra esencialmente en el sujeto, bien en su dimensión biológica o psicológica, y procede de los instintos como necesidad, y o de las características del sujeto (DEWEY, QUINTILIANO, HERBART) bien en su dimensión cognitiva y afectiva, y supone pensamiento reflexivo, sentimientos y apreciación valorativa (DUPONT, BÜHLER).

Enfoque relacional: Incluye a los dos anteriores y la parte etimológica de la palabra interés, *inter ese* (estar entre). En esta concepción el

31 G. I SHUKINA. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*, La Habana, Edit. Libros para la Educación, 1978.

interés no se encuentra ni en el objeto ni en el sujeto, sino en la relación entre ambos y supone que la atención se en forma de actividad reflexiva hacia el objeto (HERBART, FRYER, DEWEY, RUST).

Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza.

Para nosotros, el interés en el ámbito de lo didáctico y pedagógico, es una característica de la dimensión afectiva, que se convierte en el medio de los procesos de aprendizaje-enseñanza, que significa una relación entre el sujeto y el objeto (en nuestro caso el sujeto se refiere al estudiante y el objeto a las actividades propuestas por el docente) que traduciéndose en las actividades en sí mismas realizadas con entrega, aseguran un aprendizaje eficaz. Por consiguiente el interés tiene una dimensión carencial, psicobiológica al provocar la necesidad de aprender; una dimensión afectiva al suscitar actitudes positivas frente al aprendizaje, así como las sensaciones de agrado o satisfacción y alegría; una dimensión cognitiva pues toda apreciación representa un pensamiento reflexivo previo, y además una dimensión relacional, dinámica y transitiva, parafraseando a DEWEY (2008). Como vehículo para alcanzar objetivos de aprendizaje en expresión de TODT (1991), el interés concebido como medio se refiere a mayor facilidad para asimilación de los objetos interesantes.

VIII. ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Según ELLIS (1985) segunda lengua (L2) alumnos son diferentes. Ellos aprenden con diferente velocidad y resultados diferentes. Hay muchas explicaciones para esa cuestión. Los factores generales que influyen en segundo aprendizaje de idiomas son: la edad, aptitud e inteligencia, estilo cognitivo, las actitudes, la motivación y la personalidad. En los últimos años, ha habido una gran cantidad de interés en las diferencias individuales entre los estudiantes de lenguas extranjeras. Aunque hay muchas maneras en las que los alumnos pueden variar, la inteligencia es a menudo piensa que es uno de los predictores más importantes de éxito en el aprendizaje de idiomas. Según GARDNER (1983) la teoría de las “inteligencias múltiples”, las personas varían en términos de ocho

tipos de inteligencia, a saber, visuales, verbales, matemáticas, kinestésicos, interpersonal, intrapersonal y naturalista, y de inteligencia rítmica. Se ha dicho que cada uno de estos tipos de inteligencia puede tener una influencia, no sólo en la capacidad de un estudiante para aprender un idioma extranjero, sino también en la tendencia de los profesores para favorecer un método de enseñanza dado. Los individuos difieren entre sí en su capacidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, para aprender de la experiencia, para participar en diversas formas de razonamiento, para superar los obstáculos mediante la adopción de pensamiento.

Aunque estas diferencias individuales pueden ser sustanciales, nunca son completamente consistentes: el rendimiento intelectual de una persona dada variará en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, a juzgar por diferentes criterios. Los conceptos de "inteligencia" son intentos de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos. Es interesante como dentro de este estudio nos valemos de la identificación de actividades de interés para los estudiantes y estas a su vez, nos llevan a descubrir los estilos cognitivos de los alumnos. En segunda lengua, este no es un concepto nuevo. Todos los métodos de enseñanza del inglés o técnica tienen consigo su propio énfasis y ha sido desarrollado para conocer las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes. Estos acercamientos han sido relacionados con la intención del desarrollo de diferentes clases de inteligencias (GARDNER, 1993). *The silent way*, por ejemplo, enfatiza en el desarrollo del pensamiento interpersonal del estudiante (inteligencia interpersonal) *Total physical response*, en cambio, enfatiza el aprendizaje del lenguaje a través de una acción física (inteligencia kinestésica). *Suggestopedia* usa el teatro y las ayudas visuales como llaves para desbloquear el potencial de aprendizaje de un estudiante; en este enfoque la música también juega un rol importante en facilitar el proceso de adquisición de la lengua extranjera (inteligencia musical e inteligencia visual). En el *Communicative approach* y *cooperative learning* parece tener lugar un gran énfasis en la importancia de las relaciones interpersonales (inteligencia interpersonal) hacia el aprendizaje del inglés, igualmente actividades específicas pueden tener inmerso al estudiantes en cualquiera de las inteligencias. De manera similar, el enfoque *Whole language learning* tiene como objetivo la cultivación de la inteligencia lingüística. Se sugiere entonces, que la teoría de las inteligencias múltiples puede proveer la

forma en la que los docentes puedan reflejar de manera significativa y eficaz la metodología, y encontrar la razón del porque algunos de los métodos que usan para trabajar sirven para el proceso de aprendizaje de algunos estudiantes pero para otros no funciona de la misma manera. También puede ayudar a los docentes a expandir su repertorio de enseñanza habitual para incluir un ancho rango de técnicas, materiales, actividades y métodos para lograr llegar a toda la población de aprendices, ya que puede ser que algunos estudiantes no respondan de igual forma a alguna actividad específica, porque ninguna de sus inteligencias o estilos cognitivos ha sido activado (LIN, 2000).

Factores cognitivos e individuales como aptitud, introversión, extroversión, campos de dependencia e independencia, motivación, empatía, ansiedad, auto confianza, autorregulación, inhibición y muchos otros pueden tener una influencia en el ritmo de aprendizaje de la lengua extranjera y esta es la razón por la cual algunos aprendices son mas exitosos mientras que otros no. De igual forma, uno de los factores individuales importantes es el hecho de tener en cuenta el estilo cognitivo del grupo como tal.

Las inteligencias múltiples se relacionan de manera directa con el estilo cognitivo pues es el estilo cognitivo el que nos define como recibo la información desde la percepción y el procesamiento. Es en realidad el punto de equilibrio entre inteligencia y estilo lo que produce que el contexto sea significativo, es decir, material significativo (HANE-SIAN, 1978). A nivel cognitivo, el manejo de las inteligencias múltiples y estilos desarrolla un campo en que se evidencian los diferentes niveles de proficiencia de la lengua, tal como lo establece el Marco Común Europeo. Podemos concluir entonces que hay una clara relación entre la inteligencia como factor cognitivo en el proceso aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera (ELLIS, 1985).

CAPÍTULO TERCERO

DISEÑO METODOLÓGICO

I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al diseño de la investigación propiamente dicho, se enmarca dentro de la metodología descriptiva, caracterizando los diferentes intereses de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera. El tipo de investigación adelantada se refiere entonces a un estudio descriptivo transversal en donde a través de una encuesta, se busca identificar los intereses de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera.

Como ya lo definimos, la variable a estudiar son los intereses. Dichas variables, en un primer momento de la investigación, fueron definidas por los mismos estudiantes dependiendo de los resultados del primer acercamiento a la construcción del instrumento. Este acercamiento se realizó por una encuesta de preguntas abiertas (anexo 1) y se organizaron los intereses resultantes en variables nominales.

En una segunda etapa, después de revisar las baterías de VIDALES DELGADO (1974), (test de interés escolar general) de ASCHERSLEBEN (1980) y el de NAVARRO HINOJOSA (1994) sobre los intereses de los niños en edad escolar y el test de actitud e intereses planteado por GARDNER (1985), se consolidó un segundo acercamiento con un instrumento de pregunta con múltiple respuesta, enfocado a consolidar no solo las variables nominales emergentes de la primera encuesta, sino también actividades relativas a potenciar habilidades comunicativas, teniendo en cuenta las baterías revisadas.

Después del análisis de preguntas y respuestas dadas por los estudiantes, se planteó el instrumento como tal y se aplicó a la muestra. El instrumento consta de dos elementos: listado de 50 afirmaciones referentes a habilidades comunicativas, estilos de aprendizaje y acti-

vidades o temáticas propuestas por los estudiantes; este instrumento presenta escala tipo Likert. El segundo elemento del instrumento, se refiere a la hoja de respuestas que indicaba la escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta³².

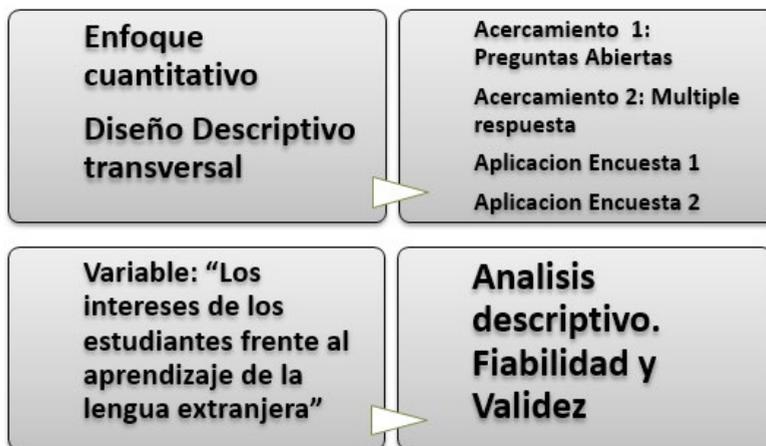
Con el fin de obtener fiabilidad del instrumento y validez de los resultados, se aplicó la misma encuesta tipo Likert pero con los enunciados en un orden diferente a la misma muestra.

Se realizó análisis de fiabilidad Alpha de Cronbach a ambos instrumentos para verificar repetibilidad, luego se realizó análisis descriptivo (frecuencias) de cada una de las encuestas con ítems agrupados por categorías definidas según tipos de actividades que dieran cuenta de estilos de aprendizaje que se traduzcan en aplicación de habilidades comunicativas concretas o provean orientaciones con el mismo fin. De igual forma se midieron niveles de agrado y desagrado tanto de manera general como agrupación por ítems, usando la técnica de estaninos, en donde se obtienen niveles de clasificación a partir de la media y la desviación estándar.

Buscando validez de los ítems para la investigación, se realizó estudio de correlaciones de Spearman entre los ítems de las dos aplicaciones del instrumento para realizar posterior análisis referente a la consecución de objetivos.

32 Se pensó en el uso de hoja de respuestas pues los estudiantes de la institución se encuentran habituados a este estilo de aplicación de exámenes (cuatro años consecutivos) y visualmente es más sencillo para ellos. De igual manera desde lo operativo, la tabulación sería más cómoda en caso de ser aplicada a todos los estudiantes del ciclo.

Figura 1
Esquema del diseño metodológico



II. MUESTRA

La muestra fueron 50 estudiantes de grado sexto y séptimo, pertenecientes al ciclo III del Colegio Delia Zapata Olivella ubicado en la localidad 11 de Bogotá, equivalente al 20% de la población total del ciclo. Dicha muestra fue voluntaria para evitar sesgo dentro de la investigación. Se mantuvo la misma muestra (mismos individuos) durante todas las etapas del proceso, desde la construcción del instrumento hasta la aplicación del mismo.

Sus edades oscilaban entre los 11 y 13 años de edad, 28 mujeres y 22 hombres teniendo en cuenta que la población de mujeres en el ciclo tres es del 60% y la de hombres es el 40%.

III. CARACTERIZACIÓN DEL ESPACIO DE LA INVESTIGACIÓN

El Colegio Delia Zapata Olivella está ubicado en la UPZ 71 de la localidad 11 (Suba), del Distrito Capital, llamada Tibabuyes. La zona está conformada por 31 barrios, tipificados como: residencial de urbanización incompleta, sectores periféricos no consolidados, con uso residencial de estratos uno y dos que presentan deficiencias en infraestructura, accesibilidad, equipamiento y espacio público.

Las actividades laborales predominantes son la mecánica, la construcción, la operatividad en cultivos de flores y un buen porcentaje de actividad informal. El 37% de los hogares viven en arriendo. Así mismo cuenta con servicios públicos domiciliarios. El índice de discapacidad es del 1% y de él, el 19% corresponde a retraso mental, a lo que se le añade un alto número de casos de desnutrición.

Estas condiciones generan debilitamiento del tejido social, reflejado en los casos de violencia intrafamiliar, abuso sexual y uso de sustancias psicoactivas. El embarazo en adolescentes es frecuente, percibido como un problema de primer orden por la comunidad. Esta zona concentra las muertes violentas de la localidad, siendo frecuente la muerte de menores de 18 años por suicidio. Según lo referido por la población, existe un gran problema de inseguridad caracterizado por la presencia de pandillas, atracos, riñas y grupos satánicos. Es la UPZ con mayor riesgo de inundaciones de la localidad debido a la invasión de áreas de ronda hidráulica de los ríos Bogotá y Juan Amarillo³³.

La investigación se inicia en el año 2012 en el mes de mayo, en el Colegio Distrital Delia Zapata Olivella. Donde su filosofía es basada en el marco de lo requerido por la International Standard Association –ISO– que a través del Instituto Colombiano de Normas Técnicas –ICONTEC– ha otorgado al colegio certificación en la norma ISO 9001-2008.

El énfasis del Proyecto Educativo Institucional –PEI– es la comunicación a través del arte, donde los estudiantes de ciclo tres y ciclo cuatro tienen una intensidad horaria de cuatro horas semanales y pueden escoger en modalidades establecidas por la institución: música, danza, teatro y artes plásticas.

La problemática frente a la asignatura de Inglés se evidencia en los bajos rendimientos en la asignatura periodo tras periodo, al igual que los bajos resultados en las pruebas bimestrales y a finalizar periodo (anexos 2 y 3). Los docentes del área desconocemos los intereses de los estudiantes frente a la asignatura y hacemos la apuesta a esta investigación para implementar dichos intereses en el currículo como tal, identificando las actividades que pueden motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua y potenciar en ellos un aprendizaje significativo.

33 Referente: Plan de desarrollo local de Suba 2005-2008.

IV. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló en varias etapas con el fin de construir un instrumento válido que proporcionara información referente a los objetivos, en este caso identificación de los intereses de los estudiantes y posible inclusión de actividades que potencien habilidades comunicativas en lengua extranjera. Después de la construcción y aplicación del instrumento en sí, se evaluaron los resultados y se realizaron conclusiones frente a los intereses y motivación para el aprendizaje de lengua extranjera. El instrumento obtenido se basó en los datos arrojados de las encuestas previas y los inventarios de intereses planteados por VIDALES DELGADO (1974), (test de interés escolar general) de ASCHERSLEBEN (1980), NAVARRO HINOJOSA (1994) sobre los intereses de los niños en edad escolar y el test de actitud e intereses planteado por GARDNER (1985). La construcción del instrumento tomo aproximadamente ocho meses, después de revisiones y aplicación de cuestionarios previos.

A. Concepciones previas al instrumento

1. Encuesta de pregunta abierta

Como un primer acercamiento, se solicitó a un grupo de estudiantes del ciclo su participación voluntaria en una serie de aplicación de encuestas con el fin de mejorar la metodología de las clases de inglés. Del total de la población del ciclo, se logro consolidar una muestra de 50 estudiantes quienes serian el mismo grupo al que se le aplicaría todos los instrumentos a lo largo de la investigación. Para la aplicación del primer acercamiento se les solicito a los estudiantes responder las siguientes preguntas, que fueron presentadas a los estudiantes en formato diseñado por la tesista (anexo 4).

- ¿Qué considera relevante aprender en la clase de inglés? Justifique su respuesta.
- ¿Está usted conforme con los conocimientos que son impartidos en su clase de inglés?

- ¿Qué tipo de temas, contenidos o actividades le gustaría evidenciar en clase de inglés?
- ¿Qué tipo de temas, contenidos o actividades considera usted que le ayudarían a obtener buenos o mejores resultados en la prueba por competencias en inglés?

De igual forma, se solicitó a los estudiantes colocar su nombre y curso en una hoja diferente al cuestionario, con el fin de obtener información anónima. El tiempo de aplicación del cuestionario, fue de diez minutos para toda la muestra.

Después de analizar la información de este primer acercamiento, se identificaron variables nominales que fueron obtenidas de la repetición de respuestas dadas por los estudiantes. En este orden de ideas, como punto de partida, se establecieron variables en referencia al cuestionario. Se evidenció que lo más importante desde la perspectiva de los estudiantes en clase de inglés es que les provea herramientas para presentar exámenes y quices³⁴ de manera efectiva y que les garantice aprobación de los mismos. Mencionan de manera recurrente la importancia de enfocarse en el vocabulario, adquisición del mismo y lograr recordarlo en el momento que sea necesario o que el contexto lo exija. Evidencian también la importancia de construir frases coherentes tanto de forma oral como escrita. Pero definitivamente el énfasis de las respuestas de los estudiantes en esta primera fase del proyecto se direcciona hacia el desarrollo de habilidades comunicativas, desean usar la segunda lengua para comunicarse y aprender otra cultura.

En referencia a la segunda pregunta, se evidencia que el 90% de la muestra está conforme con los temas que se aprenden, pero consideran que el inconveniente no son los temas, sino la manera como se enseñan las temáticas.

Las preguntas cuatro y cinco, que hacen referencia a las actividades que los estudiantes considerarían de agrado, se evidencia que en general hay una tendencia a actividades que potencian estilos de aprendizaje diversos.

34 Pequeños exámenes rutinarios que se usan entre clases.

Tabla 1
Consolidado cuestionario abierto

Actividad de agrado	Actividad que consideran para mejorar rendimiento en pruebas
Juegos	Hablar
Trabajos manuales	Escribir en inglés
Actividades en el tablero	Aprender vocabulario
Retroalimentación	Escuchar y entender en inglés
Corroborar lo aprendido	Entender lo que leemos
Aprender a hablar en inglés y escribir	Diálogos
Vocabulario	Salidas pedagógicas
Actuar	Juegos
Situaciones reales	Profesiones, miembros de la familia, acciones

Como podemos observar en la tabla 1, los estudiantes consideran que las actividades que les permitirían obtener mejores resultados en las pruebas, son las que les gustaría evidenciar en clase de inglés. Es interesante como los estudiantes evidencian que para ellos es significativo el hecho de actuar, lo cual tendría coherencia con el PEI de la institución. También es de recalcar, que definitivamente el enfoque que según los estudiantes debe tomar la asignatura, es el comunicativo sin descuidar sus intereses, de allí que se pensó en un segundo cuestionario para identificar actividades en concreto relacionadas con las habilidades comunicativas y las diferentes formas de captar información.

Definiremos en la investigación estas formas de obtener información un poco más allá, nos referiremos a la manera como nuestros estudiantes aprenden, es decir, estilos de aprendizaje.

2. Cuestionario abanico de respuestas

Al consolidar la información del primer cuestionario, realizamos un segundo cuestionario con el fin de concretar los tipos de actividades y las actividades en sí que los estudiantes podrían considerar de agrado para ser tenidas en cuenta en clases de inglés (anexo 5).

Al igual que el primer cuestionario, se presentó la información en formato y los estudiantes debían responderlo de manera anónima.

Este segundo cuestionario constaba de 15 preguntas con abanico de respuesta, los sujetos debían contestar con una única respuesta. Nos aseguramos que todas las opciones representaran las habilidades básicas de la lengua extranjera con y que cada una de las opciones presentadas se relacionara de manera directa al estilo de aprendizaje y los tipos de actividades que pueden potenciar en los estudiantes habilidades. Como en el primer cuestionario los estudiantes hicieron énfasis en lo comunicativo, se incluyeron tipos de actividades orales y actividades que reflejaran los resultados obtenidos del primer cuestionario. Para poder realizar este segundo cuestionario, se incluyeron preguntas de control con el fin de asegurar que las respuestas fueran similares en dichas preguntas. Para la construcción de este cuestionario se reviso el test de actitud e intereses planteado por GARDNER (1985), donde se tomaron las actividades específicas del área³⁵.

Tabla 2
Consolidado cuestionario abanico de respuestas

TIPOS DE ACTIVIDADES
Lectura y escucha
Una salida con guianza en inglés
Preparar un dialogo y decirlo
Participar en una obra de teatro, protagonizar una escena teatral
Observa la explicación en el tablero
Observa la explicación el libro
Escucha la explicación del profesor, escucho a mi profe
Dibujar vocabulario
Escribir vocabulario, Escribir las palabras en inglés
Actuar vocabulario
Escuchar definiciones
Parqués, requiera poco movimiento
<i>Twister</i> , requiera mucho movimiento

35 Este test incluye actitudes e intereses. Solo se tomaron las actividades referentes a intereses, pues el objeto de estudio en esta investigación.

Me implique desplazarme
Escuchar cómo se pronuncian las palabras
Hacer mímica de las palabras en inglés
Acciones en inglés
Frases
Animales
Profesiones
Familia
Medios de transporte
Salida a museo
Karaoke, cantar canciones en el salón
Buscar en el diccionario las palabras que no entiende
Indagar a otra persona que entendió del texto
Enfocarse más en hablar en inglés
Elegir dibujos, plasmar en dibujos palabras en inglés

Podemos evidenciar en la tabla 2, con el cuestionario de abanico de respuestas se logró concretar actividades de agrado de los estudiantes en referencia al aprendizaje de la segunda lengua. Las actividades o ítems resaltados se refieren a las preguntas de control, que efectivamente arrojaron datos similares.

Este segundo cuestionario se aplicó a la misma muestra de estudiantes de manera anónima. Tuvo una duración de 20 minutos. Los estudiantes no estuvieron acompañados por la docente del área, sino de otro docente de otra asignatura disciplinar. A partir de este segundo cuestionario, se inició con la construcción del instrumento como tal, teniendo en cuenta las actividades enumeradas en la tabla 2 y los Test De Intereses Escolares de VIDALES DELGADO (1974), (Test de interés escolar general) de ASCHERSLEBEN (1980) y el de NAVARRO HINOJOSA (1994) sobre los intereses de los niños en edad escolar.

B. Primera aplicación del instrumento

Se planteó el instrumento similar al presentado en los test de intereses ya mencionados, donde se usa una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: me disgusta mucho; no me gusta; me es indiferente;

me gusta y me gusta mucho. Se presenta en el instrumento enunciados a los que los estudiantes deben responder con la escala de agrado; consta de dos elementos teniendo en cuenta que los estudiantes se encuentran habituados al uso de hoja de respuestas y cuadernillo, además facilita la tabulación y ofrece la oportunidad de aplicar el instrumento (Anexos 6 y 7) en otras oportunidades.

El instrumento presenta 50 enunciados para ser calificados en la hoja de respuestas siguiendo la escala propuesta, tomo un tiempo total de 30 minutos al total de la muestra responder la encuesta. Consideramos que es un tiempo prudente, para poder ser aplicado al resto de la población o a otra muestra representativa. Durante la sesión, no se presentaron preguntas frente a los enunciados ni a la mecánica de la encuesta, lo cual fue un indicador de comprensión de los ítems y de cómo dar respuesta a la misma.



Departamento de Educación
Programa de Magíster en Educación

Apreciad@ estudiante

A continuación se encontrará con una encuesta para obtener datos frente a los intereses en el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso inglés. Una encuesta, es un estudio en el cual el investigador obtiene los datos a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. En nuestro caso realizaremos esta encuesta cuyos resultados evidenciaran los intereses de los estudiantes para re definir y direccionar el currículo institucional del área de inglés del Colegio Delia Zapata Olivella.

Lea atentamente los enunciados y responda en su hoja de respuestas según la escala:

- Me disgusta mucho
- No me gusta
- Me es indiferente
- Me gusta
- Me gusta mucho

1. Observar de preferencia la gente haciendo acciones.
2. Observar de preferencia los paisajes.
3. Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón.
4. Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón.
5. Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico.
6. Observar de preferencia imágenes de objetos.
7. Visitar una exposición de cuadros famosos³⁶.

Se realizó de manera posterior, análisis de frecuencias que será presentado en el capítulo análisis de datos. Como la información recogida en esta encuesta tenía como objetivo ser contrastada en una segunda aplicación, se realizó una modificación al orden de las preguntas para construir el segundo instrumento.

C. Aplicación del segundo instrumento

Con el fin de buscar validez y fiabilidad tanto en los ítems como en el instrumento, se realizó una modificación de orden de ítems a la encuesta n.º 1, para así construir un segundo instrumento y posteriormente validar los ítems y revisar fiabilidad de cada uno para así elegir la encuesta que es recomendable repetir.

Tabla 3
Alpha de Cronbach encuesta 1³⁷

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
,700	50	,710

36 Fragmento del anexo 2, Instrumento: encuesta sobre intereses de los estudiantes planteada por la tesista.

37 Fuente SPSS.

Tabla 4
Alpha de Cronbach encuesta 2³⁸

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,774	,787	50

Al realizar análisis de Alpha de Cronbach para elegir cual encuesta posee mayor índice, según las tablas 3 y 4, podemos evidenciar que dicho indicador de fiabilidad es mayor en la encuesta 2. Por lo tanto es el instrumento a analizar de manera concienzuda dentro de la investigación. Sin embargo, con el fin de evaluar si los ítems son significativos para los objetivos planteados (validez) se realizó correlación de Spearman por tratarse de variables ordinales, lo cual detallaremos en el capítulo análisis de datos.

El instrumento, al igual que la primera encuesta aplicada, presenta 50 enunciados para ser calificados en la hoja de respuestas siguiendo la escala propuesta. Los estudiantes tomaron el mismo tiempo que la primera aplicación, 30 minutos para el total de la encuesta. Consideramos, igualmente, que es un tiempo prudente, para poder ser aplicado al resto de la población o a otra muestra representativa. Durante la sesión, no se presentaron preguntas frente a los enunciados ni a la mecánica de la encuesta, lo cual fue un indicador de comprensión de los ítems y de cómo dar respuesta a la misma.

38 Ídem.



Departamento de Educación
Programa de Magíster en Educación

Apreciad@ estudiante

A continuación se encontrará con una encuesta para obtener datos frente a los intereses en el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés. Una encuesta, es un estudio en el cual el investigador obtiene los datos a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa. En nuestro caso realizaremos esta encuesta cuyos resultados evidenciarán los intereses de los estudiantes para re definir y direccionar el currículo institucional del área de Inglés del Colegio Delia Zapata Olivella.

Lea atentamente los enunciados y responda en su hoja de respuestas según la escala:

- Me disgusta mucho
 - No me gusta
 - Me es indiferente
 - Me gusta
 - Me gusta mucho
1. Observar de preferencia los paisajes.
 2. Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón.
 3. Observar de preferencia imágenes de objetos.
 4. Visitar una exposición de distintos medios de transporte.
 5. Observar de preferencia la gente haciendo acciones.
 6. Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico.
 7. Realizar decoraciones para el salón³⁹.

V. ETAPAS

La investigación se desarrolló durante el lapso de ocho meses aproximadamente, de la siguiente manera:

³⁹ Fragmento de anexo 2, Instrumento: encuesta sobre intereses de los estudiantes planteada por la tesista.

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

Marzo y abril

Recolección de datos preliminares pruebas y rendimiento académico de los estudiantes.

Mayo de 2013

Consolidación de la muestra, elaboración y aplicación del primer acercamiento, cuestionario de preguntas abiertas. Tabulación y análisis de los datos para elegir variables.

Junio de 2013

Aplicación del segundo acercamiento, cuestionario abanico de respuestas. Tabulación y análisis de datos para elegir actividades concretas que son indicador de agrado en los estudiantes.

Agosto de 2013

Construcción del instrumento, encuesta tipo Likert. Revisión y aplicación de la encuesta.

Septiembre de 2013

Modificación del primer instrumento para aplicar segunda encuesta. Revisión y aplicación a la muestra.

Febrero de 2014

Análisis estadístico de la información obtenida y elaboración de conclusiones.

CAPÍTULO CUARTO

DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

I. FIABILIDAD

El propósito del proyecto de tesis es la construcción de un instrumento adaptable al con texto de la institución que nos permita analizar cuáles son los intereses de los estudiantes de ciclo tres frente al aprendizaje de una lengua extranjera para plantear una propuesta curricular a partir de los resultados obtenidos. Para esto debemos comprobar la fiabilidad y realizamos análisis de Alpha de Cronbach a las dos encuestas (anexo 8), que en esencia contenían los mismos enunciados para ser resueltos, pero presentados en diferente orden.

Como se pudo observar en la tabla 3, dicho índice en la encuesta 1 se encuentra en 0,700. El Alpha de Cronbach es una medición de correlación interna de los ítems, que puede tomar valores entre 0 y 1, donde 0 es confiabilidad nula y 1 confiabilidad total⁴⁰.

Teniendo en cuenta esto, podemos concluir que esta correlación con este valor indica una buena consistencia interna y que puede repetirse el uso del instrumento. Sin embargo, si observamos la tabla 4, se evidencia que el Alpha de Cronbach es mayor en la segunda encuesta con un valor de 0,774.

Consideramos entonces que de manera definitiva, que a pesar de presentar los mismos enunciados, la segunda encuesta nos ofrece mayor fiabilidad o consistencia interna entre los ítems y por esta razón se escogerá dicho instrumento para la realización del análisis de datos al igual que próximas aplicaciones de la encuesta como tal.

40 JUAN DE DIOS y LUNA DEL CASTILLO. *Bioestadística para las ciencias de la salud*, Madrid, Capitel Editores, 2004.

Tabla 5
Alpha de Cronbach si hay eliminación de elementos

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Observar de preferencia los paisajes Enc. 2	188,54	254,621	,513	,762
Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón Enc. 2	188,26	270,400	-,017	,777
Observar de preferencia imágenes de objetos Enc. 2	188,56	253,843	,547	,762
Visitar una exposición de medios de transporte Enc. 2	188,80	278,571	-,254	,786
Observar de preferencia la gente haciendo acciones Enc. 2	188,98	255,612	,382	,765
Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico Enc. 2	188,46	251,804	,601	,760
Realizar decoraciones para el salón Enc. 2	188,66	244,392	,645	,754
Visitar un museo de ciencias Enc. 2	188,70	275,153	-,152	,784
Visitar una exposición de cuadros famosos Enc. 2	188,52	250,296	,598	,759
Dibujar de preferencia personas Enc. 2	188,70	276,133	-,184	,784
Realizar actividades de mímica Enc. 2	188,44	252,904	,588	,761
Visitar un zoológico Enc. 2	188,38	268,975	,020	,777

Paola Andrea Ramírez Rojas

Realizar una exposición Enc. 2	189,20	253,061	,411	,764
Participar en una obra de teatro Enc. 2	188,42	270,534	-,029	,779
Aprenderse de memoria los verbos Enc. 2	189,08	254,932	,407	,764
Cantar una canción en el salón Enc. 2	188,74	273,298	-,103	,783
Participar activamente en un dialogo Enc. 2	188,72	249,757	,561	,759
Correr en algún juego Enc. 2	188,76	276,186	-,182	,784
Escribir una descripción en ingles Enc. 2	188,88	255,373	,394	,765
Aprenderse de memoria una canción Enc. 2	188,54	273,478	-,120	,780
Escribir un cuento en inglés Enc. 2	188,88	247,740	,568	,758
Pertenecer a un club literario Enc. 2	189,02	278,306	-,238	,786
Escuchar la lección de un compañero Enc. 2	188,64	252,398	,543	,761
Pertenecer a un club de conversación Enc. 2	188,94	278,833	-,253	,786
Escuchar la lección del profesor Enc. 2	188,68	246,222	,610	,756
Leer la explicación del libro Enc. 2	189,28	283,838	-,304	,794
Pertenecer a un club de teatro Enc. 2	188,72	247,553	,595	,757
Leer la explicación del tablero Enc. 2	188,82	274,069	-,121	,783
Escribir libreto de una obra teatral Enc. 2	188,90	251,398	,490	,761
Hablar de preferencia sobre profesiones en Inglés Enc. 2	188,74	276,645	-,203	,784

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

Escribir un diario en Ingles Enc. 2	188,94	247,445	,495	,759
Actuar en una obra de teatro en inglés Enc. 2	188,84	248,668	,537	,759
Hablar de preferencia sobre su familia en inglés Enc. 2	188,62	275,057	-,159	,783
Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón Enc. 2	188,46	250,213	,611	,759
Describir de forma oral lo que hace en Inglés Enc. 2	188,76	273,125	-,098	,783
Escribir poemas o poesías en inglés Enc. 2	188,66	246,923	,585	,757
Dibujar de preferencia objetos Enc. 2	188,78	277,318	-,218	,785
Describir de forma oral lo que hace a diario otra persona en Inglés Enc. 2	189,06	254,956	,392	,765
Participar activamente en una entrevista en inglés Enc. 2	188,80	259,878	,271	,769
Escribir para un periódico en inglés Enc. 2	188,64	250,153	,578	,759
Escuchar de preferencia programas de entretenimiento en inglés Enc. 2	188,70	262,704	,132	,775
Escuchar de preferencia noticias en inglés Enc. 2	188,44	269,149	,007	,778
Escuchar de preferencia canciones en inglés Enc. 2	189,04	248,529	,455	,761
Realizar actividades que impliquen manualidades Enc. 2	188,54	248,866	,624	,758

Dibujar de preferencia tiras cómicas Enc. 2	188,86	275,429	-,151	,785
Contar cuentos en inglés Enc. 2	188,88	246,189	,536	,758
Realizar una excursión con guías en inglés Enc. 2	188,94	278,547	-,221	,788
Asistir a representaciones teatrales Enc. 2	188,38	250,363	,630	,758
Leer el periódico o revistas Enc. 2	188,48	268,418	,022	,778
Participar en un programa de radio en inglés Enc. 2	188,64	246,602	,588	,757

En la tabla 5 se evidencian las correlaciones de Alpha de Cronbach si se elimina el elemento. Podemos ver en todas las columnas que se mantiene en general un valor de consistencia interna de 0,70 o más, lo cual nos indica que efectivamente el instrumento tiene una buena fiabilidad. En la tabla 5 se observa de igual forma algunos valores resaltados, que si el ítem es eliminado, aumentaría el valor de Alpha. Sin embargo, debido a que la diferencia entre el índice de correlación no difiere mucho del presentado si se elimina el elemento, se decide conservar el instrumento a excepción del enunciado referente a *Leer la explicación del libro*, en donde se evidencia un aumento de Alpha de Cronbach significativo si se elimina el elemento (de 0,774 a 0,794). Por lo tanto, para próximas aplicaciones del instrumento, es recomendable eliminar este enunciado debido al índice de correlación.

II. VALIDEZ

Como el objetivo principal de la investigación se centra en el instrumento como tal, es necesario evidenciar si los datos recolectados son significativos para medir los intereses de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera. Para medir esta validez, se tomaron los datos de las dos encuestas aplicadas y se realizó el análisis correlacional de variables usando la Correlación de Spearman, por tratarse de variables ordinales.

Este índice de correlación puede tomar valores de -1 y 1, mientras más cercano a 1 o a -1 más fuerte es la correlación.

Para realizar el análisis de los datos en esta etapa del estudio, es necesario plantear las hipótesis de trabajo como hipótesis estadísticas, de la siguiente manera:

- $H_0: \rho \leq 0,39$
- $H_1: \rho \geq 0,4$

Donde H_0 : “No existe correlación entre el enunciado de la encuesta n.º 1 y la encuesta n.º 2 a pesar de tratarse de la misma variable ordinal”.

- ρ = Correlación de Spearman.

Se realizó la correlación de enunciados para verificar la validez de los mismos y revisar si arrojan datos significativos al estudio.

Tabla 6
Consolidado de Correlación de Spearman encuestas 1 y 2

Variable	Correlación de Spearman	Error típ. asint.a	T aproximada ab	Sig. aproximada
Observar de preferencia los paisajes	,933	,008	25,726	,000
Participar activamente en un programa de radio en inglés	1,000	,000	,000	,000
Leer el periódico o revistas	1,000	,000	,000	,000
Asistir a representaciones teatrales	1,000	,000	,000	,000
Realizar una excursión con guías en inglés	1,000	,000	,000	,000
Contar cuentos en inglés	1,000	,000	,000	,000
Dibujar de preferencia tiras cómicas	1,000	,000	,000	,000
Realizar actividades que impliquen manualidades	1,000	,000	,000	,000
Escuchar de preferencia canciones en inglés	1,000	,000	,000	,000
Escuchar de preferencia noticias en inglés	1,000	,000	,000	,000

Paola Andrea Ramírez Rojas

Escuchar de preferencia programas de entretenimiento en inglés	1,000	,000	,000	,000
Escribir poemas o poesías en inglés	,088	,118	,877	,383
Escribir para un periódico en inglés	-,285	,124	-2,945	,004
Participar activamente en una entrevista en inglés	-,630	,074	-8,036	,000
Describir de forma oral lo que hace otra persona en inglés	,163	,130	1,638	,105
Describir de forma oral lo que hace en inglés	,375	,085	4,001	,000
Hablar de preferencia sobre profesiones en inglés	,621	,061	7,843	,000
Hablar de preferencia sobre su familia en inglés	-,858	,012	-16,507	,000
Actuar en una obra de teatro en inglés	-,829	,033	-14,647	,000
Escribir un diario en inglés	-,798	,036	-13,107	,000
Escribir libreto de una obra teatral	,892	,022	19,495	,000
Leer la explicación del tablero	,962	,014	34,765	,000
Leer la explicación del libro	,866	,029	17,183	,000
Escuchar la lección del profesor	-,915	,013	-22,394	,000
Escuchar la lección de un compañero	,917	,018	22,829	,000
Pertenecer a un club de teatro	,834	,033	14,951	,000
Pertenecer a un club de conversación	,915	,032	22,468	,000
Pertenecer a un club literario	,899	,024	20,293	,000
Escribir un cuento en inglés	,892	,021	19,496	,000
Escribir una descripción en inglés	,969	,009	38,537	,000
Correr en algún juego	,939	,022	27,038	,000
Participar activamente en un dialogo	,929	,026	24,929	,000
Cantar una canción en el salón	,921	,022	23,425	,000
Aprenderse de memoria una canción	,929	,010	24,921	,000
Aprenderse de memoria los verbos	,944	,025	28,349	,000
Participar en una obra de teatro	,847	,039	15,796	,000
Realizar una exposición	,924	,015	23,866	,000
Realizar actividades de mímica	-,845	,023	-15,669	,000
Dibujar de preferencia personas	-,847	,016	-15,765	,000
Dibujar de preferencia objetos	-,479	,060	-5,397	,000

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

Visitar un museo de ciencias	,910	,017	21,721	,000
Realizar decoraciones para el salón	,835	,032	15,036	,000
Visitar un zoológico	-,529	,053	-6,178	,000
Visitar una exposición de medios de transporte	,912	,020	22,070	,000
Visitar una exposición de cuadros famosos	,720	,050	10,261	,000
Observar de preferencia imágenes de objetos	,833	,029	14,905	,000
Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico	,954	,016	31,352	,000
Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón	,885	,023	18,825	,000
Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón	,953	,015	31,162	,000
Observar de preferencia la gente haciendo acciones	,801	,024	16,326	,000

correlación mod.

correlación muy baja

correlación baja

Como se evidencia en la tabla 6, se resaltan únicamente los ítems que presentan correlación muy baja, baja y correlación moderada, analizando de igual manera que el p-valor o la significación asintótica no supere el 0,05, con el fin de verificar la validez.

Podemos comprobar, entonces que rechazamos la hipótesis nula (H_0) para el 98% de los enunciados que en nuestro estudio se traducen en las variables ordinales y aceptamos la hipótesis de trabajo (H_1) en donde se evidencia que existe correlación entre las variables, dando validez a los enunciados y haciendo que los datos obtenidos en el instrumento, sean significativos para la investigación.

Para analizar el índice de correlación de Spearman, se ha tenido en cuenta la siguiente escala⁴¹:

41 Tomado de DE DIOS y DEL CASTILLO. *Bioestadística para las ciencias de la salud...* cit.

- = 0 Correlación inexistente
- a 0,19 Correlación muy baja
- 0,2 a 0,39 Correlación baja
- 0,4 a 0,59 Correlación moderada
- 0,60 a 0,79 Correlación alta
- 0,80 a 0,99 Correlación muy alta
- = 1 Correlación perfecta

Retomando los datos obtenidos en la tabla 6, es necesario no validar los ítems que presenten correlación muy baja o baja. En este orden de ideas, las variables *escribir para un periódico en inglés, escribir poemas o poesías en inglés y describir de forma oral lo que hace otra persona en inglés*, no fueron tenidas en cuenta para el análisis de frecuencias y escala de agrado o desagrado del instrumento. Es de aclarar que para el análisis de variables se realizó agrupación de las mismas y por lo tanto tenemos otros datos significativos que sustentan los diferentes tipos de actividades que les agradan a los estudiantes, sin que el hecho de retirar estas tres variables mencionadas afecte de manera sucinta el estudio realizado.

III. AGRUPACION DE VARIABLES

Una vez verificada la fiabilidad y validez del instrumento, procedemos a identificar los intereses de los alumnos frente a las habilidades a ser adquiridas en lengua extranjera.

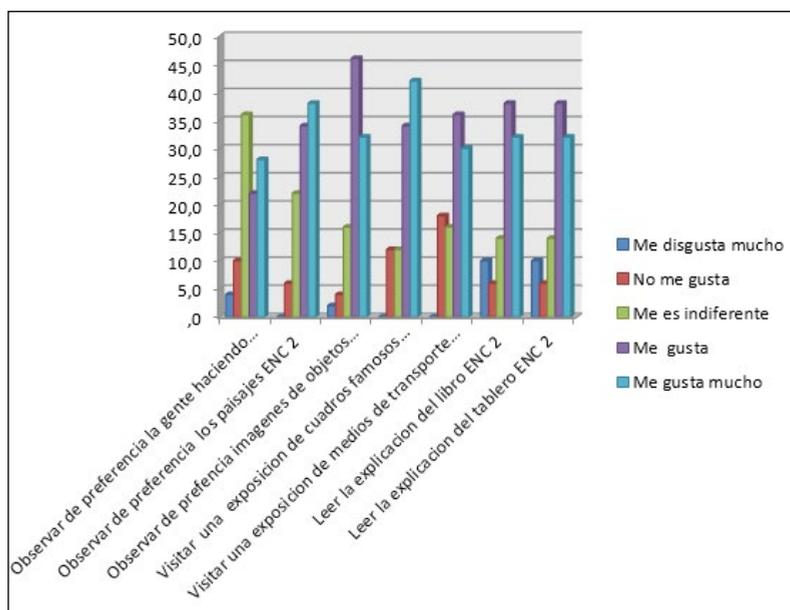
Para esto realizamos una agrupación de las variables ordinales que logran potenciar cada una de las habilidades comunicativas y se conectan de manera directa con los estilos cognitivos de los estudiantes, lo cual se traduce en tipos de actividades que pueden ser incluidas de manera metodológica dentro del currículo del área como tal.

Para efectos del estudio realizamos dos agrupaciones simultaneas, tanto por estilo cognitivo como por actividades que desarrollan habilidades comunicativas.

A. Estilo visual

Como podemos observar en la figura 2, los estudiantes se inclinan por observar imágenes de objetos, visitar exposición de cuadros famosos y leer las explicaciones tanto del libro como del tablero. Observar paisajes o personas realizando acciones no representa puntuaciones significativas en las escalas de agrado en comparación a las actividades mencionadas anteriormente.

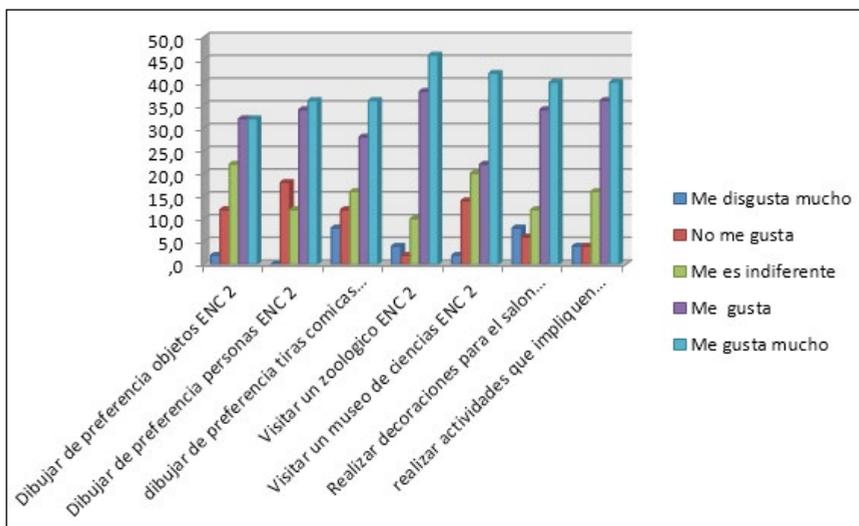
Figura 2
Estilo cognitivo visual



B. Estilo visual-kinestésico

En esta categoría se agruparon las actividades que se refieren tanto al estilo cognitivo visual y las actividades que requieren algún tipo de movimiento.

Figura 3
Estilo visual-kinestésico



En la figura 3, se evidencia claramente que la inclinación de los estudiantes hacia las actividades que requieren tanto movimiento como aplicar la parte visual para su ejecución.

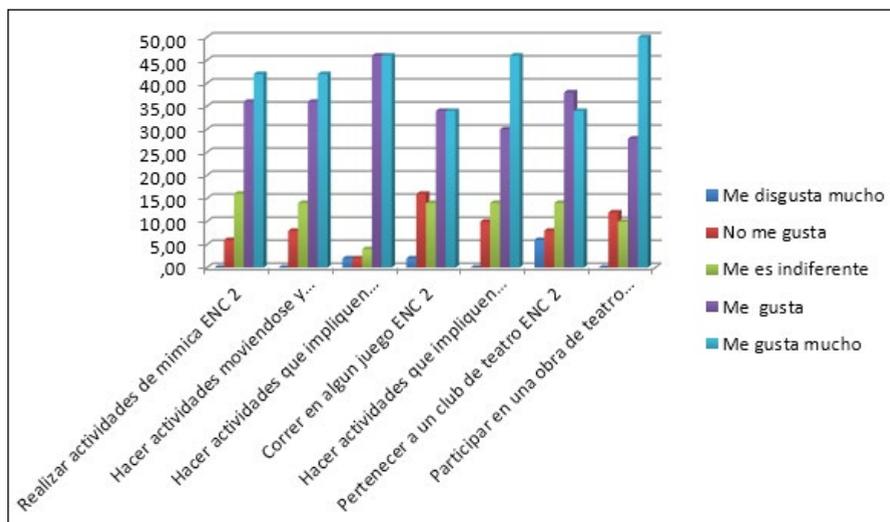
Realizando una comparación entre la figura 1 y 2, podemos concluir que las actividades que implican objetos y personas no son de un agrado significativo a comparación de los otros ítems.

Las actividades destacadas en cuanto a la escala de agrado son visitar un zoológico, visitar un museo de ciencias y realizar actividades que impliquen manualidades. Las variables manualidades y decoraciones, se refieren a la misma actividad, lo cual lo convertía en una variable de control para verificar validez de los datos. Como se observa en la figura 2, los datos son muy similares, por lo tanto concluimos que es una información válida.

C. Estilo kinestésico

Aquí agrupamos las variables que se refieren únicamente a movimiento corporal de los estudiantes, que mas adelante observaremos como se relacionan con la habilidad oral.

Figura 4
Estilo kinestésico



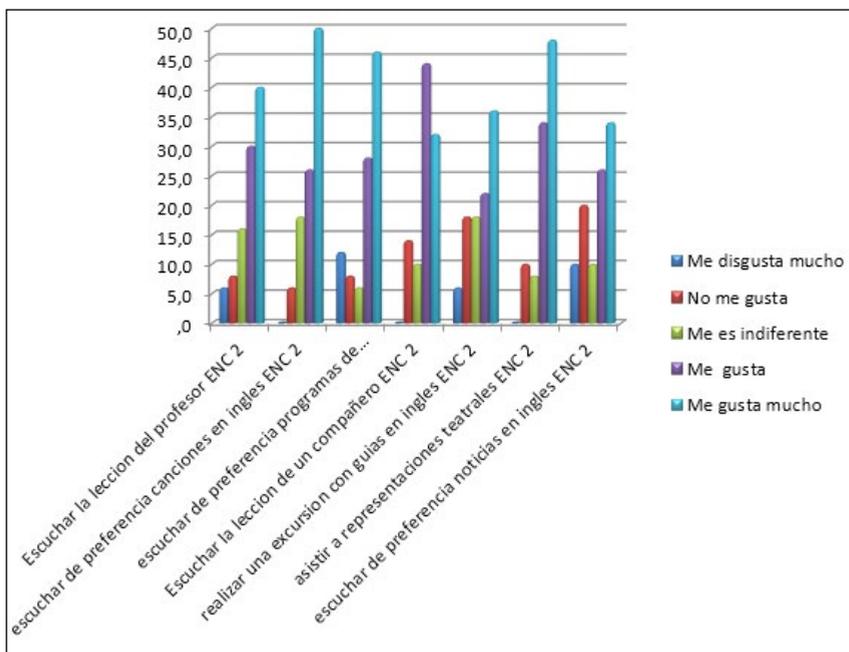
La figura 4, muestra claramente la predilección de los estudiantes por las actividades que requieran movimiento corporal únicamente. La escala de agrado que presentan estos ítems, nos da una idea que tipo de grupo tenemos en general para poder así implementar actividades que sean motivantes para los estudiantes y por consiguiente significativas.

Es interesante ver como los estudiantes se inclinan a participar en una obra de teatro y a realizar actividades que impliquen movimiento fuera del salón. Estos dos ítems los podemos adaptar de manera significativa al currículo y aplicarlos dentro de aula de clase.

D. Estilo auditivo/habilidad auditiva

Se agruparon en esta categoría las variables que implican concentración auditiva y que se relacionan directamente con la adquisición de escucha como habilidad comunicativa (*listening*) Es importante recalcar que depende de esta habilidad los rasgos de pronunciación y entonación de la lengua extranjera y es de vital importancia en la adquisición de la segunda lengua.

Figura 5
Habilidad auditiva

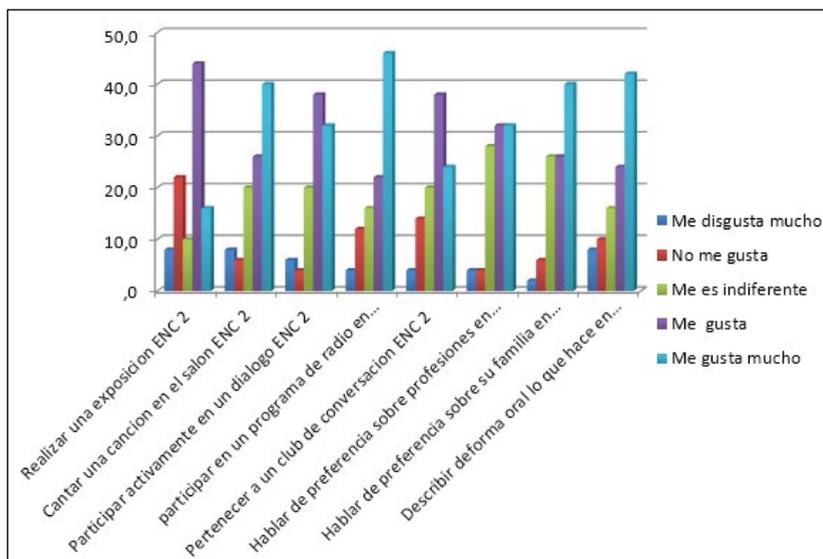


Se evidencia en la figura 5, el agrado de los estudiantes a las actividades relacionadas con escuchar canciones, guías en inglés y representaciones teatrales. Nótese que en el enunciado referente a escuchar noticias, la escala de desagrado es mayor comparada con los ítems de esta categoría. Este tipo de textos auditivos informativos, son los más complicados para los escolares, debido a su complejidad tanto en las expresiones del texto como tal, al igual que la rapidez del interlocutor; por lo tanto no es extraño que sea una de las actividades de menos agrado para los alumnos.

E. Habilidad oral

Se agruparon en esta categoría los enunciados referentes producir de forma oral en la lengua extranjera. De igual manera y como ya fue mencionado anteriormente, esta habilidad se relaciona con el estilo cognitivo kinestésico.

Figura 6
Habilidad oral

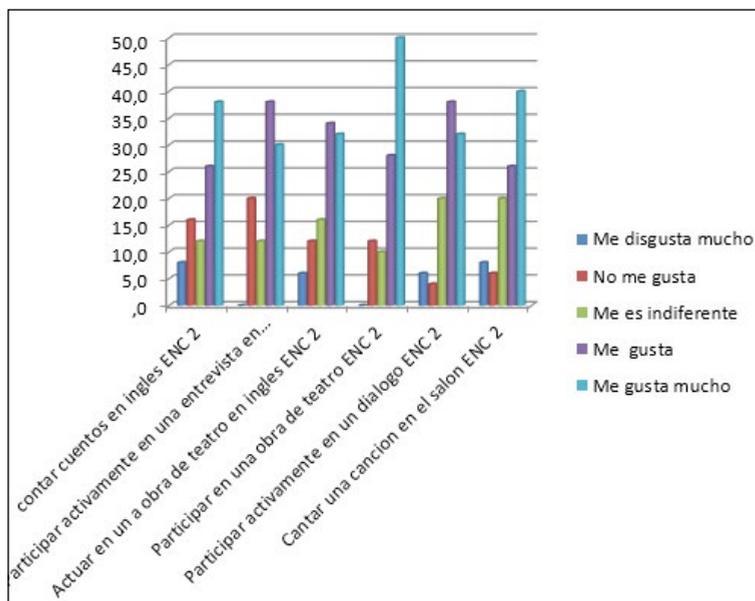


En la figura 6, podemos ver que los estudiantes prefieren expresarse en inglés en un programa de radio más que en las otras actividades. Es importante que analicemos aquí la escala de indiferencia ante las actividades, pues es significativamente más elevada que en los otros estilos o habilidades, especialmente en los ítems en los que se incluyeron temas específicos. Por lo tanto es necesario replantear los temas según las actividades de agrado de los estudiantes y no al contrario como se lleva a cabo actualmente en la institución.

F. Habilidad oral/estilo kinestésico

Algunas actividades orales, se relacionan de manera directa con la realización de movimiento. De allí que consideramos de vital importancia poder revisar estas variables y observar cómo se comportan.

Figura 7
Habilidad oral-kinestésico

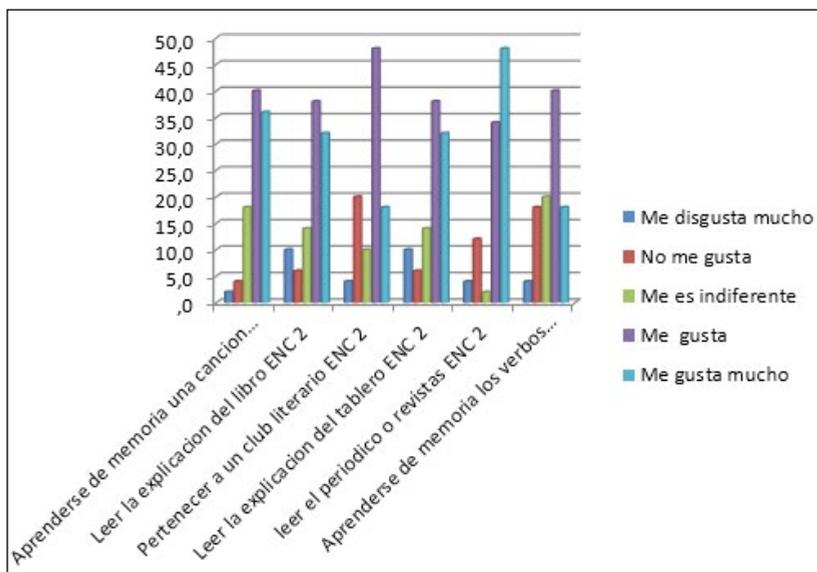


De la figura 7, evidenciamos que las actividades orales que tienen más agrado en los estudiantes son las relacionadas con movimiento, los ítems con mayor puntuación en la escala de agrado son las actividades que implican elementos del teatro. Las actividades que presentan menor puntuación en comparación a las de la misma categoría, son las actividades orales que no implican movimiento.

G. Habilidad lectora-estilo visual

Relacionamos de manera directa las actividades que implican destreza visual con aquellas que pueden potenciar de manera significativa la habilidad lectora.

Figura 8
Habilidad lectora-estilo visual

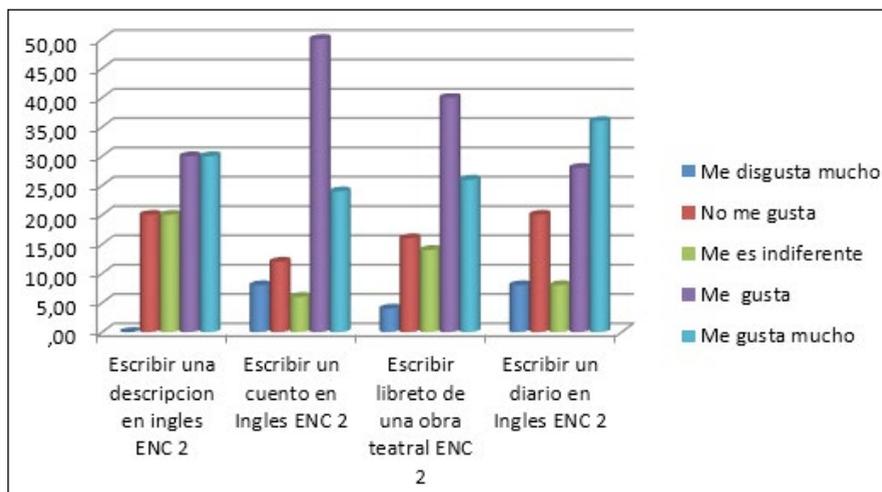


En la figura 8, podemos observar que en general las actividades propuestas en el instrumento son del agrado de los estudiantes. Sin embargo es de resaltar que el ítem Aprenderse de memoria los verbos, es la actividad que presenta más estudiantes en las opciones que indican no agrado de la misma. También consideramos importante resaltar que los estudiantes evidencian agrado por la lectura de periódico o revistas; este recurso no ha sido usado en la institución y sería pertinente iniciar su inclusión dentro del aula de clase.

H. Habilidad escrita-estilo visual

Al igual que la habilidad lectora, la habilidad escrita se relaciona de manera directa con la destreza visual. Por esa razón se agruparon los ítems teniendo en cuenta ambas categorías.

Figura 9
Habilidad escrita-estilo visual



En la figura 9, se evidencia que para el desarrollo de la habilidad escrita los estudiantes prefieren escribir cuentos, libretos para ser actuados o diarios. Es importante analizar el ítem de escribir descripciones pues se observan frecuencias iguales en la escala de agrado y las de desagrado e indiferencia respectivamente. Tendríamos que revisar si en realidad es una actividad de agrado de los estudiantes, pues por lo general esta es la típica actividad de clases y es posible que los resultados de desagrado e indiferencia se den debido a que es la actividad a la que ya se encuentran habituados, no es motivante y por lo tanto no produciría el efecto de aprendizaje significativo que buscamos.

IV. ESCALA DE AGRADO

Después de la agrupación por ítems, se midieron niveles de agrado del consolidado de variables usando la técnica de estatinos, en donde se obtienen niveles de clasificación a partir de la media y la desviación estándar⁴².

Se realizaron tres cortes de intervalo al agrupar los ítems: desagrado, agrado y mucho agrado, con el objetivo de evidenciar efectivamente

42 Tomado de DE DIOS y DEL CASTILLO. *Bioestadística para las ciencias de la salud...* cit.

te de manera global que tipo de habilidad comunicativa sería potenciada a través de las actividades y estilos cognitivos agrupados. Para facilitar la interpretación los resultados fueron tabulados en términos de porcentaje. Es importante que definiremos escala de interés óptimo en el 70%, por lo tanto las escalas de agrado globales que arrojen resultados inferiores al esperado, será interpretado que los estudiantes no ven interés en las actividades de ese estilo cognitivo o habilidad. Recordemos que el instrumento mide básicamente los intereses de los estudiantes hacia la lengua extranjera, que tipo de actividades son interesantes para realizar en clase de inglés, que tipo de actividades los motivan a aprender, y por lo tanto consideraríamos que nos darán la certeza de producir en los alumnos aprendizaje significativo.

También es importante recalcar que las escalas de agrado propuestas se definieron para poder medir el gusto o interés hacia los enunciados propuestos en el instrumento como tal para facilitar a los estudiantes y facilitar en el estudio, evidenciar el interés en lo concreto.

Al ser el interés en los estudiantes algo cambiante, y tratarse de una variable cualitativa, se plantearon escalas de agrado para mantener estándar del instrumento y poder realizar el análisis cuantitativo.

Tabla 7
Consolidado escala de agrado estilo visual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	7	14,0	14,0	14,0
	Agrado	34	68,0	68,0	82,0
	Mucho agrado	9	18,0	18,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Observamos en la tabla 7, que los estudiantes evidencian 86% de agrado a las actividades agrupadas en el estilo visual, lo cual nos puede dar indicaciones de inclusión dentro de las mismas dentro del aula de clase para potenciar la habilidad de escritura o lectura según aplicación de la actividad.

Tabla 8
Consolidado escala de agrado estilo visual y kinestésico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	9	18,0	18,0	18,0
	Agrado	38	76,0	76,0	94,0
	Mucho agrado	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La tabla 8 evidencia que el 82% de los estudiantes presentan agrado a las actividades presentadas y agrupadas en el estilo visual y kinestésico. Excede el porcentaje esperado, por lo tanto podrían ser incluidas dentro del aula para activar aprendizaje significativo.

Tabla 9
Consolidado escala de agrado estilo visual y kinestésico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	9	18,0	18,0	18,0
	Agrado	28	56,0	56,0	74,0
	Mucho agrado	13	26,0	26,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Al igual que la tabla 8, la tabla 9 nos muestra que el 82% de los estudiantes expresan agrado por las actividades que implican movimiento. Recordemos que las actividades de este tipo, promueven el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en lengua extranjera.

Tabla 10
Consolidado escala de agrado habilidad auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	10	20,0	20,0	20,0
	Agrado	28	56,0	56,0	76,0
	Mucho agrado	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La tabla 10 muestra que el 80% de los estudiantes evidencian agrado hacia las actividades presentadas. Aunque se cumple con el porcentaje esperado, el porcentaje de desagrado es mayor en comparación con los estilos y habilidades anteriores. Esto se interpreta como indicador que los estudiantes no sienten mucho agrado por el desarrollo de habilidades auditivas.

Tabla 11
Consolidado escala de agrado habilidad oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	7	14,0	14,0	14,0
	Agrado	13	26,0	26,0	40,0
	Mucho agrado	30	60,0	60,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la tabla 11 observamos que el 86% de los estudiantes presentan agrado por las actividades que implican oralidad. Es el porcentaje más alto de las agrupaciones anteriores, lo cual nos evidencia coherencia con el primer acercamiento hacia el instrumento, donde los alumnos expresan la importancia de comunicarse oralmente en lengua extranjera.

Tabla 12
Consolidado escala de agrado habilidad oral y estilo kinestésico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	11	22,0	22,0	22,0
	Agrado	28	56,0	56,0	78,0
	Mucho agrado	11	22,0	22,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La tabla 12 evidencia un 22% de estudiantes que no tienen interés en habilidad oral a través de las actividades que impliquen movimiento. Sin embargo, el 78% de los alumnos expresan agrado por las actividades agrupadas en estas dos categorías. Como se explicaba anteriormente, métodos como el Total Physical Response –TPR– han demostrado que efectivamente los estudiantes activan las habilidades orales a través de la kinestesia. Por lo tanto este es un punto álgido a trabajar en el aula, el reto es hacerles caer en cuenta a los alumnos que las actividades que implican movimiento también pueden producir aprendizaje significativo potenciando la habilidad oral.

Tabla 13
Consolidado escala de agrado habilidad lectora y estilo visual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	12	24,0	24,0	24,0
	Agrado	22	44,0	44,0	68,0
	Mucho agrado	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Se muestra en la tabla 13 que el 76% de los estudiantes muestran agrado por las actividades que implican destreza visual y se direccionan hacia la habilidad lectora. Sin embargo el 24% muestra desagrado, lo cual se interpreta como la falta de asociación de las actividades presentadas en el instrumento hacia el desarrollo lector en inglés.

Tabla 14
Consolidado escala de agrado Habilidad escrita y estilo visual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desagrado	12	24,0	24,0	24,0
	Agrado	23	46,0	46,0	70,0
	Mucho agrado	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la tabla 14 se evidencia que el 76% de la muestra presenta agrado hacia las actividades que relacionan la habilidad escrita y el estilo visual. Es de recalcar, que los estudiantes cuyo estilo cognitivo es visual, tienden a desarrollar habilidades lectoras y escritas más fácilmente (GARDNER, 1983) y esperamos que con las actividades propuestas en el instrumento se pueda afianzar conocimiento significativo.

CONCLUSIONES

1. Al realizar análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach) y validez de los ítems (Correlación de Spearman), se afirma que el instrumento es significativo y arroja datos importantes sobre los intereses de los estudiantes de ciclo III frente al aprendizaje de la lengua extranjera.
2. El instrumento no solo arroja datos sobre las actividades que los estudiantes consideran interesantes, sino que también ayuda a identificar tanto estilos cognitivos como lograr identificar la habilidad o habilidades que los estudiantes consideran importantes y significativas a ser potenciadas en clase de inglés.
3. Como propuesta curricular, se plantea iniciar con el instrumento de este estudio como herramienta diagnóstica que permita identificar intereses de los estudiantes y el tipo de actividades a incluir en el micro currículum. Para la consolidación del macro currículum, se propone que se aplique simulacro con estándares del Marco Común Europeo como examen de clasificación, con el fin de conocer el nivel de lengua de los estudiantes. Luego se aplicaría el instrumento planteado en este trabajo con el fin de consolidar temáticas y actividades a realizar. Para ser aplicado a toda la comunidad educativa, se recomienda la adaptación del instrumento siguiendo los mismos pasos para la creación del aplicado en ciclo III, con el fin de obtener datos reales, fiables y válidos. Es importante que los intereses de los estudiantes deben ir ligados a los Estándares curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional o si se quiere se puede tomar el Marco Común Europeo como referencia en el desarrollo de habilidades comunicativas. Como el planteamiento es un currículum basado en intereses y actividades que potencien habilidades comunicativas, las temáticas pasarían a un segundo plano, pues

se convertirían en pretexto o activador secundario del proceso de aprendizaje. Sin embargo no podemos perder el horizonte y las temáticas deben ser también material significativo. Para completar el proceso, se plantea como propuesta evaluativa proyectos de aula que permitan a los estudiantes demostrar habilidades en lengua extranjera.

4. El instrumento es útil para ser aplicado en comunidades educativas que presenten similar entorno socioeconómico al de la muestra representativa. Se plantea que el instrumento puede aplicarse como herramienta diagnóstica de trabajo en instituciones donde sea el aprendizaje significativo su enfoque pedagógico. En Bogotá, dentro de las instituciones oficiales, se encuentra el Colegio Manuel Elkin Patarroyo de la localidad de Santa Fe, donde se puede dar aplicación al instrumento.
5. El instrumento resultante de este trabajo tiene implicaciones positivas en la práctica pedagógica pues facilita el trabajo del docente, mejorando significativamente la didáctica y la metodología de la enseñanza de la lengua extranjera. De igual manera, el factor de motivación frente a la asignatura por parte de los estudiantes, hace que el clima escolar mejore cuando se aplican los intereses de los alumnos en las diferentes actividades aplicables al aula en la lengua extranjera.
6. Al iniciar el piloto de la propuesta curricular en alguna de las dos instituciones, ya sea en el colegio donde tuvo lugar el estudio o en el Colegio Manuel Elkin Patarroyo, se espera mejorar en las pruebas externas e internas y en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés a nivel escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. *Plan Sectorial de Educación 2008-2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva*, Bogotá. En línea: [www.alcaldiabogota.gov.co].
- ÁLVAREZ MARÍN, MAURICIO. “Vygotsky: Hacia la psicología dialéctica”, en *Seminario de Psicología Social*, Santiago de Chile, Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana, 2002.
- ASCHERSLEBEN, KARL. *La motivación en la escuela y sus problemas*, Madrid, Edit. Marova, 1980.
- AUSUBEL, DAVID PAUL. “The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 51, n.º 5, 1960.
- AUSUBEL, DAVID PAUL; JOSEPH DONALD NOVAK y HELEN HANESIAN. *Educational psychology: A cognitive view*, 2.ª ed., Nueva York, Holt, Rinehart & Winston Publishers, 1978.
- BANCO MUNDIAL. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*, Bogotá, Mayol Ediciones, 2007.
- BODROVA, ELENA y DEBORA J. LEONG “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación”, en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, vol. 1, México, Secretaría de Educación Pública, 2005.
- BRITISH COUNCIL. *Marco Común Europeo. Escala global*. [www.britishcouncil.org].
- CHRISTISON, MARY ANN. “An introduction to multiple intelligence theory and second language learning”, en JOY M. REID (ed.). *Understanding second learning styles in second language classroom*, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1998.
- CHOMSKY, NOAM. “The utility of linguistic theory to language teaching”, Conferencia en Menache, Wisconsin, 1966.

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

- DE DIOS, JUAN y LUNA DEL CASTILLO. *Bioestadística para las ciencias de la salud*, Madrid, Capitel Editores, 2004.
- DECI, EDWARD y RICHARD M. RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (Perspectives in social psychology)*, Nueva York, McMillan, 1985.
- ELLIS, ROD. *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- DEWEY, JHON. *La teoría de la valoración*, Madrid. Ediciones Siruela, 2008.
- FOUCAULT, MICHEL. *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1993.
- GARDNER, HOWARD. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.
- GARDNER, ROBERT C. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold Publishers, 1985.
- GARDNER, ROBERT C. "Attitudes and motivations", *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 9, 1988.
- GARDNER, ROBERT C. y PETER D. MACLNTYRE. "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables", *Language Teaching*, vol. 26, n.º 1, Cambridge University Press, 1993.
- GARDNER, ROBERT C. *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*, Berna, Edit. Peter Lang, 1985.
- GONZALEZ SERRA DIEGO J. *Práctica de motivación*, La Habana, Edit. Universitaria, 1978.
- HYMAN, HERBERT. *Diseño y análisis de encuestas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- LARCEBEAU, S. *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*, París, Edit. Binop, 1965.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Educación: Visión 2019. Dominio del inglés como lengua extranjera*, Bogotá, MEN, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto*, Bogotá, MEN, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan Decenal de Educación 2006-2016*, Bogotá, MEN, 2006. En línea: [www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf].

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Colombia bilingüe", *Al Tablero*, n.º 37, 2005.
- MORENO, ALVARO y JOSÉ ERNESTO RAMÍREZ. *Pierre Bourdieu: Introducción elemental*, Bogotá, Panamericana, 2003.
- MOREIRA, M. A. "A teoría da aprendizagem significativa de David Ausubel", *Fascículos de CIEF*, San Pablo, Universidad de Río Grande do Sul, 1993.
- NAVARRO HINOJOSA, ROSARIO. *Intereses escolares*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1994.
- POZO, JUAN IGNACIO. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1997.
- PORLAN ARIZA, RAFAEL; J. EDUARDO GARCÍA DÍAZ y PEDRO CAÑAL DE LEÓN (comps). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*, Diada Editora, 1995.
- SAMPIERI HERNÁNDEZ, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y MARÍA DEL PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill, 1991.
- SHUKINA, G. I. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*, La Habana, Edit. Libros para la Educación, 1978.
- TODT, EBERHARD. *La motivación*, Barcelona, Herder, 1977.
- TRUSCOTT DE MEJÍA, ANNE-MARIE. "El Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia: ¿Una imposición o una oportunidad?", Ponencia para la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, xv Congreso Internacional, Montevideo, 2008.
- TRUSCOTT DE MEJÍA, ANNE-MARIE. *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*, Bogotá, Universidad de Los Andes, 2009.
- WILKINS, D. A. *Second language learning and teaching*, Londres, Edward Arnold, 1976.
- VALLERAND, ROBERT J.; PAULE MIQUELON y CELINE M. BLANCHARD. *Self determination theory*, Nueva York, McMillan Publishers, 2000.
- VIDALES DELGADO, ISMAEL. *Inventario de intereses y aptitudes*, México, Trillas, 1974.
- VYGOTSKI, LEV. *Pensamiento y lenguaje*, Moscú, Progreso, 1988.
- VAN DIJK, TEUN. *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel, 2003.

ANEXOS

I. GLOSARIO

Aprendizaje significativo. Según DAVID AUSUBEL, es cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es el conocimiento que adquiere el estudiante para sí mismo y se sitúa en la memoria permanente, éste aprendizaje puede ser información, conductas, actitudes o habilidades. La psicología perceptual cree que un ser aprende mejor lo que aprecia cercano y altamente relacionado con su supervivencia o desarrollo, mientras que lo que considera extraño o sin valor alguno, es un aprendizaje que se ubica en la memoria a corto plazo.

Estilo cognitivo. El concepto de estilo cognitivo nace en el seno de la psicología cognitiva y se refiere a las distintas maneras en que las personas perciben la realidad de su entorno, procesan la información que obtienen mediante esa percepción, la almacenan en su memoria, la recuerdan y piensan sobre ella. En todo estilo cognitivo intervienen habilidades cognitivas y meta cognitivas. La repercusión del estilo cognitivo de una persona en su experiencia de aprendizaje da lugar a su estilo de aprendizaje. En la medida en que la enseñanza tome en consideración los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, se originarán consecuentemente distintos estilos de enseñanza.

Habilidad comunicativa. Se definen como niveles de destreza que obtienen los individuos frente al lenguaje. Son los procesos que desarrolla el hombre y que le permiten la comunicación. Entre ellos se encuentran leer, escribir, escuchar y hablar.

Estrategia de enseñanza. Son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades del grupo objetivo a la cual van dirigidas, los objetivos generales y/o específicos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos.

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

II. CONSOLIDADO PRUEBAS BIMESTRALES

DESEMPEÑOS	Número de preguntas				
	5	10	15	20	25
	PREGUNTA S	PREGUNTA S	PREGUNTA S	PREGUNTA S	PREGUNTA S
SUPERIOR	5	0-10	14-15	17-20	23-25
ALTO	4	7-8	11-13	14-16	19-22
BÁSICO	3	5-6	8-10	11-13	14-18
BAJO	0-2	0-4	0-7	0-10	0-13

CURSO	AREA INGLÉS PRUEBA DIAGNOSTICA									
	601 ingl		602 ingl		603 ingl		604 ingl		605 ingl	
Tota estudiantes evaluados	41	100%	42	100%	42	100%	40	100%	40	100%
DESEMPEÑO SUPERIOR	1	2%	2	5%	4	10%	3	8%	1	3%
DESEMPEÑO ALTO	6	15%	8	19%	5	12%	6	15%	5	13%
DESEMPEÑO BÁSICO	12	29%	13	31%	14	33%	15	38%	9	23%
DESEMPEÑO BAJO	24	59%	19	45%	19	45%	12	30%	25	63%

III. CONSOLIDADO REPROBACION POR PERIODO

	LENGUAJE		INGLES		MATEMATICAS (ARITMETICA, ESTADISTICA Y GEOMETRIA)		SOCIALES		CIENCIAS (BIOLOGIA, QUIMICA Y FISICA)		
	NO. ESTUDIANTES	%	NO. ESTUDIANTES	%	NO. ESTUDIANTES	%	NO. ESTUDIANTES	%	NO. ESTUDIANTES	%	
CICLO 1	BAJO	21	7,7	17	6,2	20	7,3	9	3,3	13	4,7
	BASICO	134	48,9	119	43,3	143	52,2	113	41,2	148	54,0
	ALTO	85	31,0	106	38,5	82	29,9	107	39,1	73	26,6
	SUPERIOR	34	12,4	33	12,0	29	10,6	45	16,4	40	14,6
		274	100	275	100	274	100	274	100	274	100
CICLO 2	BAJO	44	16,9	31	11,9	33	12,7	19	7,3	17	6,5
	BASICO	173	66,5	178	68,5	123	47,3	181	69,6	155	59,6
	ALTO	43	16,5	43	16,5	94	36,2	48	18,5	63	24,2
	SUPERIOR	0	0,0	8	3,1	10	3,8	12	4,6	25	9,6
		260	100	260	100	260	100	260	100	260	100
*CICLO 3	BAJO	92	13,8	*118	17,6	*208	31,1	*189	28,3	*101	15,1
	BASICO	308	46,1	306	45,7	315	47,2	290	43,3	245	36,6
	ALTO	189	28,3	143	21,4	85	12,7	118	17,6	169	25,3
	SUPERIOR	79	11,8	102	15,2	60	9,0	72	10,8	154	23,0
		668	100	669	100	668	100	669	100	669	100
*CICLO 4	BAJO	*131	23,8	79	14,5	*159	29,1	*175	31,8	*115	20,9
	BASICO	180	32,7	242	44,6	229	41,9	249	45,3	315	57,2
	ALTO	116	21,1	141	26,0	101	18,5	92	16,7	102	18,5
	SUPERIOR	124	22,5	81	14,9	58	10,6	34	6,2	19	3,4
		551	100	543	100	547	100	550	100	551	100
CICLO 5	BAJO	72	16,4	60	13,7	50	11,4	0	0,0	31	7,0
	BASICO	224	51,0	216	49,2	286	65,1	0	0,0	204	46,4
	ALTO	117	26,7	114	26,0	73	16,6	0	0,0	155	35,2
	SUPERIOR	26	5,9	49	11,2	30	6,8	1	100,0	50	11,4
		439	100	439	100	439	100	1	100	440	100

IV. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Departamento de educación
Programa de Magíster en Educación

Institucion: Colegio Distrital Delia Zapata Olivella

Con fines investigativos, le agradecemos responda las siguientes preguntas

1. ¿Qué considera relevante aprender en la clase de inglés?

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

2. ¿Está conforme con los conocimientos recibidos en clase de inglés? Justifique su respuesta.
3. ¿Qué tipo de temas, contenidos o actividades le gustaría evidenciar en la clase de inglés?
4. ¿Qué tipo de temas, contenidos o actividades considera usted que le ayudarían a obtener buenos o mejores resultados en la prueba por competencias en inglés?

V. CUESTIONARIO

Apreciad@ estudiante

A continuación le realizaremos varias preguntas con fines investigativos, referente a sus intereses frente al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por favor marque la opción de la respuesta que de ajuste a sus necesidades, gustos e intereses. Elija una sola respuesta.

Muchas gracias.

1. *¿Cuál de las siguientes habilidades le gustaría enfatizar en clase de inglés?*

- a. Oral
- b. Escucha
- c. Escritura
- d. Lectura
- e. Todas las anteriores

2. *¿De las siguientes actividades cual le gustaría más?*

- a. Una salida con guianza en inglés
- b. Cantar canciones en el salón
- c. Preparar un diálogo y decirlo
- d. Participar en una obra de teatro
- e. Todas las anteriores

3. *Usted entiende mas cuando*

- a. Observa la explicación en el tablero
- b. Observa la explicación el libro
- c. Observa la explicación en el computador
- d. Observa la explicación en el cuaderno
- e. Ninguna de las anteriores

4. *Usted entiende más cuando*

- a. Escucha la explicación del profesor
- b. Escucha la explicación de un compañero
- c. Escucha la explicación de un CD de audio
- d. Escucha la explicación de un video
- e. Ninguna de las anteriores

5. *¿De las siguientes actividades, cuál le gusta más?*

- a. Dibujar vocabulario
- b. Escribir vocabulario
- c. Actuar vocabulario
- d. Escuchar definiciones
- e. Todas las anteriores

6. *¿De los siguientes juegos cual preferiría?*

- a. Ajedrez
- b. Parqués
- c. Twister
- d. Monopolio
- e. Todas las anteriores

7. *Comprendo mejor si*

- a. Escucho a mis amigos
- b. Escucho a mi profe
- c. Escucho un video
- d. Escucho un CD
- e. Todas las anteriores

8. *Prefiero las actividades que*

- a. No requieran movimiento
- b. Requieran mucho movimiento
- c. Requieran poco movimiento
- d. Me impliquen estar quieto
- e. Me impliquen desplazarme

9. *En clase de inglés prefiero*

- a. Escuchar cómo se pronuncian las palabras
- b. Escribir las palabras en inglés
- c. Hacer mímica de las palabras en inglés
- d. Plasmar en dibujos palabras en ingles
- e. Todas las anteriores

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

10. De las siguientes temáticas, ¿cuál prefiere?

- a. Acciones en inglés
- b. Frases
- c. Cualidades
- d. Pronombres
- e. Adverbios

11. Le gusta más el tema de

- a. Animales
- b. Profesiones
- c. Familia
- d. Medios de transporte
- e. Útiles escolares

12. En clase de inglés usted preferiría

- a. Salida a museo
- b. Karaoke
- c. Pequeñas presentaciones orales
- d. Protagonizar una escena teatral
- e. Todas las anteriores

13. Cuando usted lee un texto prefiere

- a. Buscar en el diccionario las palabras que no entiende
- b. Inferir lo que significan las palabras que no entiende
- c. Preguntar a un compañero las palabras que no entiende
- d. Indagar a otra persona que entendió del texto
- e. Todas las anteriores

14. Cree que en la clase de inglés usted debería

- a. Enfocarse más en hablar en inglés
- b. Enfocarse más en escribir en inglés
- c. Enfocarse más en leer en inglés
- d. Enfocarse más en escuchar en inglés

15. Para una actividad de escucha usted prefiere

- a. Llenar espacios
- b. Elegir dibujos
- c. Ordenar información
- d. Contestar preguntas abiertas
- e. Elegir “falso” o “verdadero”

VI. HOJA DE RESPUESTAS ENCUESTAS 1 Y 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Me disgusta mucho																									
No me gusta																									
Me es indiferente																									
Me gusta																									
Me gusta mucho																									
Me disgusta mucho	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
No me gusta																									
Me es indiferente																									
Me gusta																									
Me gusta mucho																									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Me disgusta mucho																									
No me gusta																									
Me es indiferente																									
Me gusta																									
Me gusta mucho																									
Me disgusta mucho	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
No me gusta																									
Me es indiferente																									
Me gusta																									
Me gusta mucho																									

VII. ENCUESTA 1

Apreciad@ estudiante

A continuación se encontrara con una encuesta para obtener datos frente a los intereses en el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso Inglés. Una encuesta, es un estudio en el cual el investigador obtiene los datos a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos. En nuestro caso realizaremos esta encuesta cuyos resultados evidenciaran los intereses de los estudiantes para re definir y direccionar el currículo institucional del área de Inglés del Colegio Delia Zapata Olivella.

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

Lea atentamente los enunciados y responda en su hoja de respuestas según la escala:

- Me disgusta mucho
 - No me gusta
 - Me es indiferente
 - Me gusta
 - Me gusta mucho
1. Observar de preferencia la gente haciendo acciones
 2. Observar de preferencia los paisajes
 3. Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón
 4. Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón
 5. Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico
 6. Observar de preferencia imágenes de objetos
 7. Visitar una exposición de cuadros famosos
 8. Visitar una exposición de distintos medios de transporte
 9. Visitar un zoológico
 10. Realizar decoraciones para el salón
 11. Visitar un museo de ciencias
 12. Dibujar de preferencia objetos
 13. Dibujar de preferencia personas
 14. Dibujar de preferencia paisajes
 15. Realizar una exposición
 16. Participar en una obra de teatro
 17. Aprenderse de memoria los verbos
 18. Aprenderse de memoria una canción
 19. Cantar una canción en el salón
 20. Participar activamente en un diálogo
 21. Escribir una frase
 22. Escribir un párrafo
 23. Escribir un cuento
 24. Pertenecer a un club literario
 25. Pertenecer a un club de conversación
 26. Pertenecer a un club de teatro
 27. Escuchar la lección de un compañero
 28. Escuchar la lección del profesor
 29. Leer la explicación del libro
 30. Leer la explicación del tablero
 31. Escribir un libreto de una obra teatral
 32. Escribir un diario en inglés
 33. Actuar en una obra de teatro en inglés
 34. Hablar de preferencia sobre su familia en inglés
 35. Hablar de preferencia sobre profesiones en inglés
 36. Describir de forma oral lo que hace a diario en inglés
 37. Describir de forma oral lo que hace a diario otra persona en inglés
 38. Participar activamente en una entrevista en inglés

39. Escribir para un periódico en inglés
40. Escribir poemas o poesías en inglés
41. Escuchar de preferencia programas de entretenimiento en inglés
42. Escuchar de preferencia noticias en inglés
43. Escuchar de preferencia canciones en inglés
44. Realizar actividades que impliquen manualidades
45. Dibujar de preferencia tiras cómicas
46. Contar cuentos en inglés
47. Realizar una excursión con guías en inglés
48. Asistir a representaciones teatrales
49. Leer el periódico o revistas
50. Participar en un programa de radio en inglés

VIII. ENCUESTA 2

Apreciad@ estudiante

A continuación se encontrará con una encuesta para obtener datos frente a los intereses en el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés. Una encuesta, es un estudio en el cual el investigador obtiene los datos a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa. En nuestro caso realizaremos esta encuesta cuyos resultados evidenciarán los intereses de los estudiantes para re definir y direccionar el currículo institucional del área de Inglés del Colegio Delia Zapata Olivella.

Lea atentamente los enunciados y responda en su hoja de respuestas según la escala:

- Me disgusta mucho
 - No me gusta
 - Me es indiferente
 - Me gusta
 - Me gusta mucho
1. Observar de preferencia los paisajes
 2. Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón
 3. Observar de preferencia imágenes de objetos
 4. Visitar una exposición de distintos medios de transporte
 5. Observar de preferencia la gente haciendo acciones
 6. Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico
 7. Realizar decoraciones para el salón
 8. Visitar un museo de ciencias
 9. Visitar una exposición de cuadros famosos
 10. Dibujar de preferencia personas
 11. Realizar actividades de mímica
 12. Visitar un zoológico

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

13. Realizar una exposición
14. Participar en una obra de teatro
15. Aprenderse de memoria los verbos
16. Cantar una canción en el salón
17. Participar activamente en un diálogo
18. Correr en algún juego
19. Escribir una descripción en inglés
20. Aprenderse de memoria una canción
21. Escribir un cuento en inglés
22. Pertenecer a un club literario
23. Escuchar la lección de un compañero
24. Pertenecer a un club de conversación
25. Escuchar la lección del profesor
26. Leer la explicación del libro
27. Pertenecer a un club de teatro
28. Leer la explicación del tablero
29. Escribir un libreto de una obra teatral
30. Hablar de preferencia sobre profesiones en inglés
31. Escribir un diario en inglés
32. Actuar en una obra de teatro en inglés
33. Hablar de preferencia sobre su familia en inglés
34. Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón
35. Describir de forma oral lo que hace a diario en inglés
36. Escribir poemas o poesías en inglés
37. Hablar de preferencia sobre profesiones en inglés
38. Describir de forma oral lo que hace a diario otra persona en inglés
39. Participar activamente en una entrevista en inglés
40. Escribir para un periódico en inglés
41. Escuchar de preferencia canciones en inglés
42. Realizar actividades que impliquen manualidades
43. Escuchar de preferencia noticias en inglés
44. Dibujar de preferencia tiras cómicas
45. Contar cuentos en inglés
46. Realizar una excursión con guías en inglés
47. Escuchar de preferencia programas de entretenimiento en inglés
48. Asistir a representaciones teatrales
49. Leer el periódico o revistas
50. Participar en un programa de radio en inglés

IX. TABLA DE FECUENCIAS ENCUESTA 1

	Me disgusta mucho	No me gusta	Me es indiferente	Me gusta	Me gusta mucho
Participar en un programa de radio en inglés	4,0	12,0	16,0	22,0	46,0
Leer el periódico o revistas	4,0	16,0	14,0	34,0	32,0
Asistir a representaciones teatrales	6,0	4,0	10,0	28,0	52,0
Realizar una excursión con guías en inglés	4,0	12,0	16,0	34,0	34,0
Contar cuentos en inglés	14,0	12,0	14,0	26,0	34,0
Dibujar de preferencia tiras cómicas	4,0	4,0	12,0	36,0	44,0
Realizar actividades que impliquen manualidades	8,0	2,0	10,0	28,0	52,0
Escuchar de preferencia canciones en inglés	10,0	2,0	8,0	38,0	42,0
Escuchar de preferencia noticias en inglés	12,0	16,0	10,0	42,0	20,0
Escuchar de preferencia programas de entretenimiento en inglés	8,0	6,0	18,0	26,0	42,0
Escribir para un periódico en inglés	14,0	2,0	12,0	32,0	40,0
Participar activamente en una entrevista en inglés	12,0	6,0	8,0	42,0	32,0
Describir de forma oral lo que hace a diario otra persona en inglés	18,0	16,0	22,0	22,0	22,0
Dibujar de preferencia objetos	8,0	12,0	8,0	30,0	42,0
Escribir poemas o poesías en inglés	8,0	6,0	18,0	26,0	42,0
Describir de forma oral lo que hace en inglés	10,0	16,0	22,0	20,0	32,0
Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón	6,0	16,0	12,0	42,0	24,0
Hablar de preferencia sobre su familia en inglés	8,0	,0	20,0	32,0	40,0

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

Actuar en una obra de teatro en inglés	10,0	8,0	14,0	20,0	48,0
Escribir un diario en inglés	8,0	12,0	16,0	48,0	16,0
Hablar de preferencia sobre profesiones en inglés	4,0	12,0	28,0	22,0	34,0
Escribir libreto de una obra teatral	6,0	8,0	14,0	20,0	52,0
Leer la explicación del tablero	4,0	16,0	14,0	34,0	32,0
Pertener a un club de teatro	10,0	2,0	8,0	16,0	64,0
Leer la explicación del libro	8,0	6,0	24,0	30,0	32,0
Escuchar la lección del profesor	10,0	12,0	10,0	32,0	36,0
Pertener a un club de conversación	4,0	16,0	24,0	36,0	20,0
Escuchar la lección de un compañero	12,0	16,0	24,0	26,0	22,0
Pertener a un club literario	6,0	16,0	8,0	30,0	30,0
Escribir un cuento en inglés	10,0	18,0	6,0	30,0	36,0
Aprenderse de memoria una canción	4,0	8,0	6,0	34,0	48,0
Escribir una descripción en inglés	14,0	14,0	6,0	30,0	36,0
Correr en algún juego	0	12,0	14,0	22,0	52,0
Participar activamente en un dialogo	4,0	22,0	26,0	20,0	28,0
Cantar una canción en el salón	1,0	18,0	18,0	29,0	34,0
Participar en una obra de teatro	8,0	6,0	16,0	24,0	46,0
Aprenderse de memoria los verbos	6,0	20,0	20,0	30,0	24,0
Realizar una exposición	8,0	20,0	20,0	26,0	26,0
Visitar un zoológico	2,00	,0	,0	18,0	80,0
Realizar actividades de mímica	,0	8,0	12,0	20,0	60,0
Dibujar de preferencia personas	4,0	12,0	14,0	26,0	44,0
Visitar una exposición de cuadros famosos	8,0	2,0	14,0	42,0	34,0
Visitar un museo de ciencias	,0	2,0	22,0	34,0	42,0

Realizar decoraciones para el salón	2,0	2,0	6,0	42,0	48,0
Hacer actividades moviéndose y que requieran contacto físico	4,0	14,0	14,0	46,0	22,0
Observar de preferencia la gente haciendo acciones	0	14,0	42,0	30,0	14,0
Visitar una exposición de medios de transporte	,0	16,0	22,0	28,0	34,0
Observar de preferencia imágenes de objetos	,0	14,0	16,0	44,0	26,0
Hacer actividades que impliquen movimiento fuera del salón	2,0	4,0	12,0	36,0	46,0
Observar de preferencia los paisajes	4,0	8,0	18,0	26,0	44,0

X. TABLA DE FRECUENCIAS ENCUESTA 2

	Me disgusta mucho	No me gusta	Me es indiferente	Me gusta	Me gusta mucho
Participar en un programa de radio en inglés	4,0	12,0	16,0	22,0	46,0
Leer el periódico o revistas	4,0	12,0	2,0	34,0	48,0
Asistir a representaciones teatrales	0,0	10,0	8,0	34,0	48,0
Realizar una excursión con guías en inglés	6,0	16,0	16,0	22,0	36,0
Contar cuentos en inglés	8,0	16,0	12,0	26,0	38,0
Dibujar de preferencia tiras cómicas	8,0	12,0	16,0	28,0	36,0
Realizar actividades que impliquen manualidades	4,0	4,0	16,0	36,0	40,0
Escuchar de preferencia canciones en inglés	0,0	6,0	18,0	26,0	50,0
Escuchar de preferencia noticias en inglés	10,0	20,0	10,0	26,0	34,0

Acercamiento hacia los intereses de los estudiantes...

Escuchar de preferencia programas de entretenimiento en inglés	12,0	8,0	0,0	28,0	40,0
Escribir para un periódico en inglés	2,0	12,0	10,0	42,0	34,0
Participar activamente en una entrevista en inglés	0,0	20,0	12,0	38,0	30,0
Describir de forma oral lo que hace a diario otra persona en inglés	6,0	12,0	28,0	32,0	20,0
Dibujar de preferencia objetos	2,0	12,0	22,0	32,0	32,0
Escribir poemas o poesías en inglés	6,0	6,0	22,0	22,0	44,0
Describir de forma oral lo que hace en inglés	8,0	10,0	16,0	24,0	42,0
Hacer actividades que impliquen movimiento en el salón	0,0	10,0	14,0	30,0	46,0
Hablar de preferencia sobre su familia en inglés	2,0	6,0	26,0	26,0	40,0
Actuar en una obra de teatro en inglés	6,0	12,0	16,0	34,0	32,0
Escribir un diario en inglés	8,0	20,0	8,0	28,0	36,0
Hablar de preferencia sobre profesiones en inglés	4,0	4,0	28,0	32,0	32,0
Escribir libreto de una obra teatral	4,0	16,0	14,0	40,0	26,0
Leer la explicación del tablero	10,0	6,0	14,0	38,0	32,0
Pertenecer a un club de teatro	6,0	8,0	14,0	38,0	34,0
Leer la explicación del libro	10,0	6,0	14,0	38,0	32,0
Escuchar la lección del profesor	6,0	8,0	16,0	30,0	40,0
Pertenecer a un club de conversación	4,0	14,0	20,0	38,0	24,0
Escuchar la lección de un compañero	0,0	14,0	10,0	44,0	32,0
Pertenecer a un club literario	4,0	20,0	10,0	48,0	18,0
Escribir un cuento en inglés	8,0	12,0	6,0	50,0	24,0
Aprenderse de memoria una canción	2,0	4,0	18,0	40,0	36,0

Paola Andrea Ramírez Rojas

Escribir una descripción en inglés	0,0	20,0	20,0	30,0	30,0
Correr en algún juego	2,0	16,0	14,0	3,0	34,0
Participar activamente en un diálogo	6,0	4,0	20,0	38,0	32,0
Cantar una canción en el salón	8,0	6,0	20,0	26,0	40,0
Participar en una obra de teatro	0,0	12,0	10,0	28,0	50,0
Aprenderse de memoria los verbos	4,0	18,0	20,0	40,0	18,0
Realizar una exposición	8,0	22,0	10,0	44,0	16,0
Visitar un zoológico	4,0	2,0	10,0	38,0	46,0



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en agosto de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia