



**UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER  
Escuela de Posgrado**

Tesis

**EFFECTIVIDAD DE LAS GUÍAS DE ENSEÑANZA EN EL  
APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL IDIOMA INGLÉS  
EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN JOSÉ DEL  
MUNICIPIO DE FRESNO-TOLIMA AÑO 2016**

**Para optar al grado académico de:**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
PEDAGOGÍA**

**Presentada por:**

**BRITO OSORIO, Francy Yaneth  
GARCIA ORTIZ, Alba Claudina**

**Lima- Perú  
2016**

Tesis

**Efectividad de las guías de enseñanza en el  
aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los  
estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa  
Técnica san José del municipio de Fresno-Tolima año 2016**

**Línea de Investigación:  
EVALUACIÓN Y FORMACIÓN**

**Asesor:  
Dr. Julio, ALONSO FOX**

## DEDICATORIA

Dedicamos esta tesis a Dios Padre quien permitió la inspiración en nuestro ser y espíritu, quien supo guiarnos por el buen camino, dar las fuerzas necesarias para seguir adelante y no desmayar en los problemas que se presentaron a lo largo y durante la Maestría, indicando como encarar las adversidades sin claudicar nunca en los intentos en el empeño y perseverancia para alcanzar con éxito este trabajo y habernos dado la vida para lograr los objetivos y metas propuestas.

A través de este gran esfuerzo y de trabajo realizado en equipo, deseamos dedicar con el más sincero reconocimiento a todos los que de alguna manera permitieron con su ayuda al logro de tan anhelado triunfo, especialmente a nuestros esposos que por su incondicional ayuda han creído en nuestras capacidades, permitiendo siempre con ahínco entregar el ánimo suficiente para superar con optimismo los ideales que siempre nos fijamos. Dedicamos con mucho amor y confianza esta labor bien merecida, a ellos.

A nuestros hijos como motor insondable que hacen que nuestro futuro esté lleno de sueños para seguir adelante y perseverar para una vida mejor a fin de que sin reticencia alguna puedan enfrentar los obstáculos y superarlos con inteligencia, con el objetivo de llegar bien, de acuerdo a los que depare la existencia para tener un futuro mejor.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos a la prestigiosa universidad Norbert Wiener por permitir no solo alcanzar el título de Maestría en Educación con Mención en Pedagogía, si no también realizar el análisis, estudio y especial, el conocimiento adquirido en pro de nuestros niños y niñas de la Institución Educativa Técnica San José para la cual laboramos, pues con ello hemos logrado un balance justo entre la firmeza y claridad de nuestros argumentos esbozados en cada una de las materias trabajadas con responsabilidad durante el proceso.

Como justo reconocimiento queremos expresar sin duda alguna el agradecimiento a todos los docentes que intervinieron en enriquecer el conocimiento adquirido en cada uno de los programas, en particular al Doctor Julio Alonso Fox, que a bien nos ha guiado por los caminos acertados para obtener el desarrollo final del trabajo que en su buen juicio y con argumentos sólidos y bien estructurados hemos podido alcanzar, con cimientos bien profundos para beneficio de la sociedad que nos ocupa.

En ningún momento podemos dejar sin mencionar aquellas personas que día a día nos dan el aliento y apoyo emocional e incondicional, como son nuestros padres, hermanos e hijos, y en especial a nuestros esposos, pues en buena medida expusieron en oportuna crítica constructiva los puntos de vista e ideas personales para lograr una contribución al adelanto de este reto de vida. Debemos agradecer a nuestros alumnos por su colaboración en la toma de muestras que sin su ayuda las probabilidades de tener un buen resultado no serían posibles. Gracias a todos

## Tabla de Contenido

DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTO .....	iv
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT .....	13
Declaratoria de autenticidad .....	15
INTRODUCCIÓN.....	16
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>19</b>
1.1 Descripción de la realidad problemática .....	20
1.2 Identificación y formulación del problema.....	27
1.2.1 Problema general .....	27
1.2.2 Problemas específicos.....	27
1.3 Objetivos de la investigación.....	28
1.3.1 Objetivo general .....	28
1.3.2 Objetivos específicos.....	28
1.4 Justificación de la investigación.....	29
1.5 Delimitación de la Investigación .....	31
1.6 Limitaciones de la investigación .....	33

<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>35</b>
2.1 Antecedentes de la investigación .....	36
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	36
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	51
2.1.3 Antecedente local .....	65
2.2. Bases Legales .....	69
2.2.1 Normas Nacionales .....	69
2.2.2. Normas Internacionales.....	84
2.3 Bases teóricas .....	85
2.3.1 Variable independiente .....	90
2.3.2 Variable dependiente.....	125
2.4 Formulación de Hipótesis .....	147
2.4.1 Hipótesis general.....	147
2.4.2 Hipótesis específicas .....	147
2.5 Matriz de Operacionalización de Variables.....	149
2.6 Definición de términos básicos .....	153
<b>CAPITULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>158</b>
3.1 Tipo de investigación.....	158
3.2 Método y diseño de la investigación.....	161
3.3 Población y muestra.....	163

3.3.1 Población.....	163
3.3.2 Muestra.....	164
3.4 Técnicas e instrumentos de investigación .....	165
3.5 Descripción de instrumentos .....	165
3.6 Procesamiento de datos.....	166
CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	167
4.1 Resultado del procesamiento de datos.....	167
4.2. Resultados de la prueba de entrada.....	169
4.2.1 Prueba de entrada del grupo experimental.....	169
4.2.2 Prueba de entrada del grupo control .....	170
4.3 Resultados de la prueba de salida .....	171
4.3.1 Prueba de salida del grupo experimental .....	171
4.3.2 Prueba de salida del grupo control .....	172
4.4. Contraste resultados de las pruebas de entrada y de salida .....	173
4.4.1 Contraste de resultados en la prueba de entrada.....	174
4.4.2 Contraste de resultados en la prueba de salida .....	179
4.5 Resultados del contraste de hipótesis según la prueba de entrada del grupo experimental y del grupo control .....	183
4.5.1 Competencia Cognitiva.....	183
4.5.2 Competencia interpretativa.....	186

4.5.3 Competencia Comunicativa.....	188
4.6 Resultados del contraste de hipótesis según la prueba de salida del grupo experimental y del grupo control .....	191
4.6.1 Competencia Cognitiva.....	191
4.6.2 Competencia Interpretativa.....	193
4.6.3 Competencia Comunicativa.....	196
4.7 Discusión de resultados .....	198
<b>CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES;Error! Marcador no definido.</b>	
5.1 Conclusiones .....	202
5.2 Recomendaciones.....	205
Referencias Bibliográficas .....	207
Anexo 1: Matriz de consistencia de la investigación.....	224
Anexo 2: Carta de solicitud.....	227
Anexo 3: Matriz del instrumento para la recolección de datos .....	229
Anexo 4: Data consolidada de resultados generales.....	230
Anexo 5: Data consolidada de resultados generales.....	232
Anexo 6: Data consolidada de resultados .....	234
Anexo 7: Data consolidada de resultados .....	235
Anexo 8: Data consolidada de resultados .....	236



Anexo 9: Data consolidada de resultados .....	237
Anexo 10: Constancia de validación de expertos .....	238
.....	240
Anexo 11: Instrumentos aplicados.....	241
Anexo 12: Cronograma del programa Experimental.....	245
Anexo 12: Solicitud consentimiento.....	247
Anexo 13: Aplicación instrumentos.....	248
Anexo 14: Lista de Participantes .....	250
Anexo 15: Fotos .....	2507

### **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1: Población de investigación.....	163
Tabla 2: Muestra de investigación.....	164
Tabla 3: Escala de valoración de desempeño en Competencia Cognitiva..	167
Tabla 4: Escala de valoración de desempeño en Competencia Interpretativa .....	168
Tabla 5: Escala de valoración de desempeño en Competencia Comunicativa .....	168
Tabla 6: Relación entre la escala cualitativa y cuantitativa de acuerdo al número de respuestas correctas en cada competencia. ....	169
Tabla 7: Resultados de la prueba de entrada del grupo experimental.....	169

Tabla 8: Resultados de la prueba de entrada del grupo control.....	170
Tabla 9: Resultados de la prueba de salida grupo experimental.....	171
Tabla 10: Resultados de la prueba de salida grupo control.....	172

## **LISTA DE GRÁFICAS**

Gráfica 1: Dinámica de la motivación en el proceso del aprendizaje .....	119
Gráfica 2: Etapas de diseño del trabajo.....	162
Gráfica 3: Comparación de datos prueba de entrada competencia cognitiva entre grupo experimental y grupo control.....	174
Gráfica 4: Comparación de datos prueba de entrada competencia interpretativa entre grupo experimental y grupo control. ....	176
Gráfica 5: Comparación de datos prueba de entrada competencia comunicativa entre grupo experimental y grupo control. ....	177
Gráfica 6: Comparación de datos prueba de salida competencia cognitiva entre grupo experimental y grupo control.....	179
Gráfica 7: Comparación de datos prueba de salida competencia interpretativa entre grupo experimental y grupo control.....	180
Gráfica 8: Comparación de datos prueba de salida competencia comunicativa entre grupo experimental y grupo control.....	182

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo determinar la influencia de las guías de enseñanza en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica. San José del Municipio de Fresno-Tolima.

El tipo de investigación es aplicada, pues tiene como propósito analizar y sustentar el uso de las guías de enseñanza experimentando con base en una estrategia en donde el grupo control se diferencia de un grupo experimental en cuanto a los aprendizajes del vocabulario de inglés. El diseño utilizado en la investigación es cuasi-experimental de tipo longitudinal - panel y el tipo de investigación es descriptivo-explicativo.

Esta investigación se llevará a cabo través del diseño de cuatro guías de aprendizaje fundamentadas en cuatro temas de vocabulario básico con los estudiantes de grado 6-1 grupo control (Metodología Tradicional) y de 6-2 grupo experimental (Receptores de la estrategia). A los cuales se aplicó un Pre-test y un Pos-test basados en guías de aprendizaje según los parámetros del ICFES con el fin de evaluar estas actividades como estrategia para el desarrollo de las competencias del inglés. Se realizó un análisis cuantitativo entre los grupos. Los resultados obtenidos indicaron que esta es una estrategia que mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje del vocabulario y a la vez facilita el desarrollo de las competencias en el área de inglés.

La población objeto de estudio está conformada por los grados 6-1 y 6-2 calendario escolar 2016 con un total de 63 estudiantes de los cuales al aplicar una muestra probabilística nos arroja un total de 54 estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, aprendizaje, Guías de enseñanza, competencias, habilidades, metodología.

## **ABSTRACT**

The present research aims to determine the extent to which the effectiveness of teaching guides for the learning of English vocabulary in sixth grade students of the Technical Education Institution influences San José of the Municipality of Fresno-Tolima.

The objective of this research is to determine the influence of the teaching guides in the learning of the English language vocabulary on sixth grade students of the Technical Educational Institution. San José of the Municipality of Fresno-Tolima.

The type of research is applied, since its purpose is to analyze and sustain the use of teaching guides by experimenting based on a strategy where the control group differs from an experimental group in terms of English vocabulary learning. The design used in the research is quasi-experimental of the longitudinal-panel type and the type of research is descriptive-explanatory.

This research will be carried out through the design of four learning guides based on four basic vocabulary topics with students grade 6-1 control group (Traditional Methodology) and 6-2 experimental group (Receivers strategy) San José Educational Institution of the municipality of Fresno – Tolima, to which a pre-test and a post-test

were applied based on learning guides according to ICFES parameters in order to evaluate these activities as a strategy for the development of English skills.

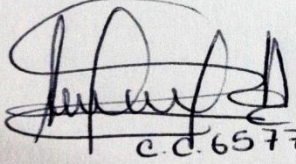
A quantitative analysis was performed between the experimental group and the control group. The obtained results indicated that the learning guides are a strategy that improves the teaching - learning process of the vocabulary and at the same time facilitates the development of the competences in the English area.

The population under study is conformed by grades 6-1 and 6-2 school calendar 2016 with a total of 63 students of which when applying a probabilistic sample throws us a total of 54 students.

**KEYWORDS:** Teaching, learning, teaching guides, skills, methodology.

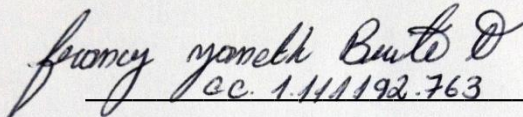
## Declaratoria de autenticidad

Nosotras, Alba Claudina García Ortiz y Francy Yaneth Brito Osorio, identificadas con Cédula de Ciudadanía No. 65.778.625 y 1.111.192.763, declaramos que la presente Tesis titulada: “EFECTIVIDAD DE LAS GUÍAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN JOSÉ DEL MUNICIPIO DE FRESNO-TOLIMA AÑO 2016”, ha sido desarrollada con base a una investigación de campo, respetando los derechos intelectuales de terceros, precisando la bibliografía mediante referencias bibliográficas incorporadas al final del trabajo. En consecuencia, los datos, y el contenido, para los efectos legales y académicos que se desprenden de la Tesis son y serán de nuestra entera responsabilidad.



C.C. 65778625

**ALBA CLAUDINA GARCIA ORTIZ**



C.C. 1.111.192.763

**FRANCY YANETH BRITO OSORIO**

## INTRODUCCIÓN

Actualmente el aprendizaje del inglés se ha convertido en pilar fundamental dentro del proceso educativo en las diferentes instituciones educativas, de igual manera siguiendo con los lineamientos planteados por el ministerio de educación nacional dentro del proyecto de bilingüismo se hace imperativo el mejoramiento de estrategias de enseñanza relacionadas con el aprendizaje del inglés.

El uso de una lengua extranjera es una necesidad en los diferentes niveles de educación, debido al proceso de globalización que día a día ha tomado mayor fuerza, es por eso que para lograr un mejoramiento de los niveles de las competencias comunicativas en lengua inglesa en las instituciones educativas, se deben diseñar nuevas estrategias de enseñanza para los estudiantes haciéndolos participes en el reconocimiento de una nueva cultura y en la construcción de su aprendizaje, fomentando su confianza, responsabilidad y condiciones para el trabajo colaborativo.

Es así que teniendo como base el constructivismo como corriente pedagógica se pretenden implementar las guías de enseñanza como estrategia de enseñanza-aprendizaje, buscando que el estudiante relacione diversos vocabularios y los utilice de acuerdo a la necesidad de comunicación que se le presente llegando a ser significativo para él, lo cual permitirá que no se convierta en un aprendizaje a corto plazo si no por el contrario tenga la facilidad de irlos relacionando con nuevos



vocabularios, facilitando no solo el aprendizaje sino también el recuerdo de los mismos, mejorando de esta manera la calidad de la enseñanza del inglés.

En la presente investigación se determina la efectividad de las guías de enseñanza como estrategia para el aprendizaje del vocabulario en inglés mediante la aplicación de un pre-test y un post-test a través de los cuales se evidencia el nivel de aprendizaje en el que iniciaron los estudiantes y el proceso de mejoramiento después de aplicadas las guías. Finalmente se determina si es influyente la aplicación de las guías de enseñanza en el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes de grado sexto.

La temática desarrollada en grado sexto se relaciona con la trabajada en los últimos grados de primaria, solo que son desarrollados con mayor profundidad. Se escoge sexto grado, pues éste es un nivel decisivo donde se presenta la transición de la primaria al bachillerato. En Colombia, la primaria termina en quinto grado, y la secundaria comienza desde sexto.

En el Capítulo I: Planteamiento del Problema, se da a conocer la descripción de la realidad problemática, al igual que la identificación, formulación del problema, objetivos, justificación y limitaciones de la presente investigación.

En el Capítulo II: Marco Teórico, se presentan los antecedentes del tema de investigación (Nacionales e Internacionales), teniendo en cuenta las bases teóricas de

enseñanza, enfoque pedagógico, modelos pedagógicos, aprendizaje significativo, estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, derechos básicos de aprendizaje (DBA). De igual manera se presentan la formulación de hipótesis, la operacionalización de variables y la definición de términos básicos.

En el Capítulo III: Metodología, donde se explican los diferentes conceptos y sus características, el método de análisis de la información, tipo y nivel de investigación, datos de población y muestra y la manera como serán procesados los datos, que dentro de esta investigación se hará de forma cuantitativa. Además, se presentan las técnicas e instrumentos empleados para la recolección, procesamiento, análisis y validación de la información obtenida.

Capítulo IV: Presentación y Análisis de Resultados, donde se presentan los resultados del procesamiento de los datos recolectados mediante los diferentes instrumentos, los cuales permiten la prueba de la hipótesis y se presenta la discusión de los resultados obtenidos vistos desde el marco teórico y la fundamentación del proyecto y los investigadores.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones, se presentan los hallazgos de mayor relevancia y las diferentes recomendaciones a seguir para generar un mejoramiento en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

La importancia que actualmente tiene el aprendizaje del idioma inglés se nota claramente en su relación con el avance al que se expone continuamente el proceso educativo, y es una herramienta primordial en el desarrollo personal y profesional de todo individuo. Para ello es importante que se establezcan políticas que permitan fomentar la educación bilingüe en todas las instituciones educativas desde los primeros años de educación.

Desafortunadamente se revela que los estudiantes no están adquiriendo las herramientas básicas en los grados inferiores para el adecuado aprendizaje del idioma inglés, lo cual se ve reflejado al ingresar a grado sexto, pues en este grado se debe iniciar con un proceso de enseñanza básico lo que no permite que se avance de la manera como muchas veces se plantea en el plan de estudio diseñado para el área. Por esa razón, el análisis realizado en el presente trabajo busca facilitar el aprendizaje de vocabulario básico en los estudiantes de grado sexto con el propósito de que mejoren sus habilidades comunicativas y se vayan superando las dificultades que han presentado los estudiantes con relación a esta segunda lengua.

## 1.1 Descripción de la realidad problemática

Teniendo en cuenta la realidad educativa se encuentra que el dominio del inglés en los países de América Latina es bajo, según el informe presentado por la compañía Education First en el año 2016. La mayor parte de los países tiene un nivel bajo: Uruguay (51,63), Costa Rica (51,35), Brasil (50,66), Chile (50,10), México (49,88), Perú (49,83) y Ecuador (49,13). Los usuarios pueden con sus conocimientos moverse por un país de habla inglesa como turista, entablar una conversación informal con amigos y comprender mensajes de correo sencillos.

Le siguen los estados con un conocimiento muy bajo de inglés, cuyos hablantes pueden presentarse a sí mismos, entender señales sencillas y ofrecer indicaciones básicas a un visitante extranjero. Entre estos están Colombia (48,41), Panamá (48,08), Guatemala (47,64), Venezuela (46,53) y El Salvador (43,83). (Tomado de: Países Latinoamericanos que dominan Lengua Inglesa)( 2016).

En Colombia este es un problema latente, pues aunque se reconoce la importancia de aprender inglés, aun no se cuentan con las herramientas necesarias para lograr los objetivos dentro del proceso de enseñanza. Uno de los factores más incidentes es la falta de preparación de los docentes que orientan esta asignatura en los primeros grados de escolaridad, además en los niveles de secundaria no se enfatiza en el inglés el proceso comunicativo sino que simplemente se enseña el aspecto gramatical, dejando de lado el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión de esta lengua. Según informes del Ministerio de Educación, solo 450 mil personas (1%) tienen nivel de inglés intermedio, mientras que 35 mil tienen nivel avanzado (menos del 0,08%).

De acuerdo con el último EPI o índice de desempeño en inglés, a pesar de haber subido 8 puestos en la lista, Colombia se mantiene en el Nivel Muy Bajo en manejo de inglés, con un puntaje de 48.41.

La Ley 115 determina, a partir del artículo 67 de la Constitución, como uno de los fines de la educación "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad". Así mismo, resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria. Siendo coherentes con esto, se hace necesario introducir en el ámbito escolar un concepto de cultura que valore la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados de acuerdo con lenguas, religiones, valores y diferencias socio-económicas. Es necesario apoyar entonces, modelos educativos que permitan atender y desarrollar armónicamente los diferentes modelos culturales que se dan cita en el país y en el mundo promoviendo así el respeto por la diversidad cultural.

Se propende, entonces, porque la enseñanza de las lenguas extranjeras sea prospectiva para responder a las necesidades de la multiculturalidad. Corresponde esto a una visión prospectiva del siglo XXI en el que un alto porcentaje de los colombianos deberá tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad con un modelo de desarrollo sostenible personalizado. **(Serie de Lineamientos Curriculares, 2005)**

Hace parte de la realidad la gran preocupación que en la actualidad expresan no solo los docentes sino las instituciones educativas frente al bajo rendimiento presentado en el área de inglés, problema que se presenta en gran escala en el estudiantado en general. Es muy notoria no solo la desmotivación que existe frente al aprendizaje de una segunda lengua, sino también la realidad en la que los estudiantes consideran el inglés como una asignatura difícil casi imposible de entenderla. Este problema se evidencia desde muy temprano y claramente se ve reflejado en los grados superiores cuando se arrojan muy bajos promedios en los resultados de las pruebas saber. Esto se nota claramente en los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 11 en el año 2016, pues solo se mejoró en un 1% en el área de inglés con respecto al año 2015.

En la actualidad la desmotivación por el área de inglés ha ocasionado un bajo rendimiento en los niños y niñas del grado sexto, dada las pocas estrategias metodológicas que se le ofrecen a los educandos, igualmente las falencias pedagógicas, así mismo por un proceso de enseñanza forzado, que no han permitido superar las barreras en una experiencia motivadora, incidiendo con ello una desaceleración en el enriquecimiento de su vocabulario, por eso se dice que el inglés es malo, coartándole así la posibilidad de reflejarse una transformación con proyección.

Pueden existir diversos factores causantes de este problema, entre los cuales se encuentran la apatía y desinterés frente al aprendizaje de esta lengua por parte de

los estudiantes, la poca planificación de estrategias apropiadas por parte de los docentes y el uso inadecuado de estas en el proceso de enseñanza, desarrollo de clases tradicionales las cuales se tornan monótonas y poco interesantes que no generan un rendimiento académico favorable en el área, poca atención hacia las necesidades e intereses de los estudiantes y falta de contextualización de la lengua extranjera con el entorno real de los alumnos.

De acuerdo a todos estos factores surge el deber de iniciar una educación con calidad en la que el objetivo principal esté directamente relacionado con las necesidades inmediatas y a largo plazo tanto de nuestros estudiantes como de la sociedad cambiante de la cual hace parte, a través de un proceso significativo y totalmente competente con el mundo globalizado en el cual nos desenvolvemos. El aprendizaje del inglés ya dejó de ser una opción para convertirse en un área imprescindible para la formación integral de cualquier persona. Hoy en día es muy común encontrar diferentes textos, artículos, canciones y demás temas de interés no solo para profesionales sino también para niños, niñas y jóvenes escritos en inglés y es de este material que el docente debe sacar ventaja para iniciar con un proceso motivador tanto dentro como fuera del aula que conlleve a un aprendizaje total de esta segunda lengua en un entorno real.

Es muy importante concientizar no solo a los estudiantes sino a la comunidad educativa en general sobre la importancia de esta segunda lengua, más aún cuando la globalización y los continuos avances en ciencia y tecnología así lo exigen, pues

podría asegurarse que quien no domine una segunda lengua se encuentra en desventaja con respecto a quienes si lo hacen. Es por esto que la correcta enseñanza del inglés a través de un proceso motivador de enseñanza-aprendizaje podrá desarrollar en los estudiantes las habilidades y capacidades necesarias para entenderla, comprenderla y utilizarla de manera apropiada en cualquier proceso comunicativo.

En el municipio de Fresno se ha ido trabajando en el fortalecimiento de esta área pues los resultados que arrojan las pruebas externas no son esperanzadores, su mejoramiento ha sido muy mínimo. Se ha tratado de trabajar en conjunto en el diseño del plan de estudios y en el planteamiento de actividades que conlleven a desarrollar mejores estrategias no solo en la enseñanza del inglés sino también en su apropiación por parte de los estudiantes.

Acorde a esto, la Institución Educativa Técnica San José no es ajena a esta realidad, ya que se encuentran diferentes falencias desde el mismo plan de estudios pues en este se da mayor importancia a la temática a trabajar durante cada uno de los periodos académicos, lo cual hace que en ocasiones se trabaje más pensando en el tiempo que en el mismo nivel de aprendizaje de los estudiantes, este proceso de enseñanza del inglés hace que el estudiante no se sienta motivado frente a su aprendizaje y por lo tanto su rendimiento en el área no sea el esperado. Aunque se orienta el inglés desde el nivel pre-escolar y de igual manera se desarrolla durante toda la básica primaria, los estudiantes que ingresan a grado sexto en nuestra



institución no sienten deseo por aprenderlo, por el contrario, expresan pereza frente a esta. Sin importar la actividad que se quiera desarrollar siempre se refleja por la gran mayoría del grupo una total apatía que muchas veces no permite alcanzar el mínimo grado de aprendizaje de cualquier tipo de vocabulario o expresión por más sencillas que estas sean.

Murado (2012), "Para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en cualquier nivel educativo, todo docente pone en práctica consciente o inconscientemente, una serie de estructuras que definen cómo desarrolla y lleva a la práctica los contenidos con el fin de que sus alumnos alcancen los objetivos marcados, es decir, que comiencen a ser capaces de dominar otra lengua de la misma forma que lo hacen con la suya propia" (p.63). La aplicación de estas estructuras en el proceso de enseñanza de la destreza de producción oral del inglés a través de la utilización de actividades controladas podría contribuir a que dicho proceso sea significativo para el aprendiz.

En primer lugar, para un aprendizaje significativo, el docente deberá generar un ambiente educativo motivante para el alumno, mediante el uso de materiales y actividades que el aprendiz pueda asociar a su conocimiento del mundo. En segundo lugar, el conocimiento nuevo deberá vincularse de manera no arbitraria y sustancial con la experiencia previa del aprendiz. En otras palabras, el docente deberá introducir el conocimiento nuevo de una manera secuencialmente lógica y ordenada que permita su asociación con uno o varios antecedentes del campo cognitivo del aprendiz.

Además de esto la infraestructura con que cuenta la Institución Educativa Técnica San José no permite contar con un laboratorio en la que se puedan desarrollar actividades de listening y speaking de forma apropiada, la falta de recursos didácticos también afecta el desarrollo de cualquier actividad, pues los estudiantes pertenecen a estratos 1 y 2 lo que muchas veces no les permite tener acceso ni siquiera a un diccionario de inglés, la falta de capacitación de docentes que orientan en la básica primaria y secundaria, en fin todos los medios que permitan no solo mediar sino lograr un aprendizaje significativo con los estudiantes en la enseñanza de esta área.

Venegas , García , & Venegas (2010), “Otro de los requisitos para aprender significativamente es que el niño tenga disposición positiva hacia el aprendizaje, esté motivado para aprender, es decir, que los aprendizajes tengan sentido para los niños, conecten sus intereses y respondan a sus necesidades” (p. 80).

Las desventajas de no haber aprendido adecuadamente el uso del vocabulario en inglés, generan una falta de elementos básicos necesarios para contextualizar lo aprendido con situaciones de su realidad.

## **1.2 Identificación y formulación del problema**

### **1.2.1 Problema general**

¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?

### **1.2.2 Problemas específicos**

- ¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia cognitiva en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?
- ¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia interpretativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?
- ¿En qué medida el uso las guías de enseñanza influyen en la competencia comunicativa influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia cognitiva en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.
2. Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia interpretativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.
3. Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia comunicativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma

inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.

#### **1.4 Justificación de la investigación**

El objetivo principal en el aprendizaje de una lengua extranjera es ser capaz de utilizarlo con propiedad en el proceso comunicativo con interlocutores cuya lengua sea distinta de la propia, como también entender textos orales y escritos, lo que permite incrementar la confianza del alumno en sí mismo, además, el dominio de un idioma extranjero amplía considerablemente el horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera.

De acuerdo a la normatividad vigente en Colombia “El Plan Integral del Área de Inglés se fundamenta en los principios de la Constitución Política, artículo 67, sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje e investigación.”

De conformidad con la Ley 1651 de 2013:

Artículo 4. “El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera” (Modifica el literal L del artículo 22 de la Ley 115 de 1994)

Por lo anterior se convierte en prioridad concientizar a la comunidad educativa de la importancia que tiene el aprendizaje del inglés en la actualidad para la institución educativa y la población y además que los niños y niñas cuenten con las bases necesarias para lograr un total aprendizaje del vocabulario por parte de los estudiantes.

Es por eso que se debe resaltar que una de las herramientas más importantes con las que cuentan los docentes para la enseñanza de este idioma es el uso de actividades que motiven a los estudiantes en este proceso, con el objetivo de que se pueda lograr un mejor aprendizaje de vocabulario al mismo tiempo que la contextualización del mismo en su realidad personal, familiar y social. Cabe resaltar que de acuerdo a los resultados de la presente investigación es necesario realizar un proceso de socialización e implementación de estrategias de acuerdo a un plan de trabajo establecido con la comunidad educativa y así iniciar un proceso de mejoramiento continuo.

La finalidad es lograr que los estudiantes se sientan realmente motivados a aprender nuevo vocabulario haciendo que pierdan el temor frente a un nuevo idioma y haciendo que confíen en sus capacidades, lo cual podrá garantizar no solo un mejoramiento en la asignatura sino un mejor desempeño durante toda su vida escolar preparándolos para un mejor desempeño en el mundo actual.

## **1.5 Delimitación de la Investigación**

La presente investigación fue desarrollada durante el año escolar 2016, en el segundo semestre (junio a noviembre), tomando como objeto de estudio, los estudiantes de los grados 6-1 y 6-2 de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno, Tolima.

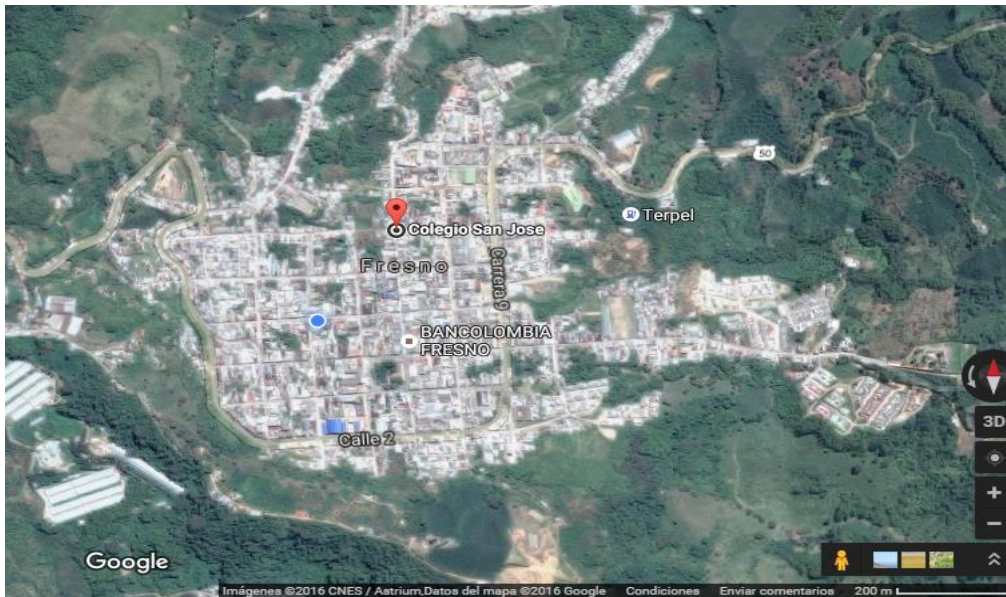
La institución educativa cuenta con una población estudiantil de 583 estudiantes de grado sexto a once, en jornada única.

En la sede de secundaria su planta docente está conformada por 4 directivos y 22 docentes, dentro de los cuales 13 cuentan con especialización, y los demás con estudios de licenciatura.

Como se mencionó anteriormente, la población tomada corresponde a los estudiantes de los grados 6-1 y 6-2, donde se analizó el rendimiento en el área, estrategias de enseñanza y estilos pedagógicos empleados con miras al logro de un aprendizaje significativo en el área de inglés.

El municipio de Fresno Tolima posee un clima templado, agradable y saludable. Con el atractivo de que a treinta minutos de viaje se encuentra un clima cálido y plano; y a hora y media de viaje vía a Manizales, tiene el clima glacial del Nevado Del Ruiz, también gran atractivo turístico del país, situación que se relaciona de manera muy interesante con la producción agrícola y el exquisito desarrollo gastronómico. Las actividades económicas son la agricultura representada en la amplia producción de

aguacates, café y caña de azúcar y la ganadería de engorde, además de la belleza y tranquilidad de los paisajes, la amabilidad de los Fresnenses y la exquisitez de sus comidas.



**Fuente:** Google map

**Límites del municipio:** Norte: Dpto. del Caldas Sur: Palocabildo Oriente:  
Herveo Occidente: Mariquita

**Extensión total:** 208 Km<sup>2</sup>

**Altitud de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar):** 1.450 m

**Temperatura media:** 20 ° C

**Distancia de referencia:** Dista 114 km de Ibagué, 220 de Bogotá y 103 Km de Manizales.



## 1.6 Limitaciones de la investigación

Dentro del desarrollo de la presente investigación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

La falta de interés de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés, la desmotivación que presentaban frente al planteamiento de cualquier actividad y la falta de acompañamiento de los padres con respecto a este proceso, aunque cabe resaltar que esto se presenta debido al bajo nivel de escolaridad de los padres, pues muchas veces no es porque no quieran ayudar a sus hijos, sino simplemente porque no entienden qué hacer. Murado (2010) "...en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua en educación infantil, la motivación intrínseca debe ser la más importante y todas las actuaciones del profesor tienen que ir encaminadas hacia su práctica y su consecución. Así mismo, la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede provenir de distintas fuentes. Sin duda son las motivaciones desarrolladas por los profesores junto con todos los condicionantes didácticos y académicos que rodean al alumno (motivaciones cultivadas), las que más influencia tendrán en la enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas... Las motivaciones iniciales de un niño que se encuentra en la etapa de educación infantil no pasan por conocer una lengua con el fin de comunicarse con el entorno que le rodea; por tanto para que participe y sea capaz de alcanzar unos determinados logros lingüísticos, será necesario buscar otras fuentes de motivación". (p. 34).

La enseñanza del idioma inglés requiere del uso de diversas herramientas que permitan un mejoramiento en el aprendizaje, partiendo del cambio en la metodología que se emplee en el proceso de enseñanza.

Aunque es importante resaltar que el cambio de metodología ocasionó en el estudiante cierto nivel de rechazo frente a esta. Es por esto que se plantea un cambio en la planeación de las actividades para de esta manera lograr que el estudiante se encuentre más receptivo con respecto al uso del inglés. Murado (2010), “La programación didáctica es una de las herramientas más útiles con las que el profesor se va a enfrentar día tras día. Una programación basada en la reflexión, que sea flexible, que esté bien estructurada y que contenga los aspectos que se deben tratar en un período de tiempo... cualquier unidad de programación de la lengua extranjera tiene que ser, en líneas generales, rica y global”.(p.21).

En cuanto a la aplicación de las guías de enseñanza como instrumento, se pueden presentar algunos inconvenientes ya que si estos no son explicados y aplicados de la manera correcta se deben repetir, lo cual puede ocasionar que no se cumplan con los tiempos estipulados.

Con respecto a las limitaciones presentadas en los estudiantes durante la aplicación de las guías de enseñanza, estas se fueron superando a través del desarrollo de las actividades. La aplicación de estos instrumentos fueron concertados con las directivas de la institución educativa, quienes apoyaron la investigación para

de esta manera mejorar el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de grado sexto y así sucesivamente ir mejorando el nivel de aprendizaje en los diferentes grados, al igual que lograr un mejoramiento notorio a largo plazo en los resultados de las pruebas externas.

## **CAPITULO II: MARCO TEORICO**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Se han encontrado diferentes proyectos e investigaciones las cuales están relacionadas con el objeto de estudio del presente trabajo, se relacionan directa o indirectamente tanto con el problema de investigación como con los objetivos que se pretenden alcanzar. Dentro de estos antecedentes, se citan los siguientes:

#### **2.1.1 Antecedentes internacionales**

**1. Título: Tesis Doctoral “La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria”.**

2. Autora: Inmaculada Clarens Blanco

3. Año: 2015

4. Ciudad: Barcelona

5. Objetivos

- Mostrar de qué manera se puede trabajar la lengua inglesa como LE usando un enfoque oral dentro del aula en ciclo superior de educación primaria.
- Elaborar una propuesta didáctica basada en un enfoque oral.

- Implementar y evaluar la eficacia de este enfoque oral de la propuesta didáctica mediante una investigación acción en una escuela pública de Cataluña.

## 6. Resumen

“La presente tesis se centra en una propuesta didáctica para trabajar la lengua inglesa de manera oral en Ciclo Superior de Educación Primaria. La experiencia personal de la investigadora como maestra especialista en lengua inglesa en Educación Primaria es la que la ha llevado a plantearse esta propuesta didáctica y su investigación en el aula. En primer lugar, se pretende demostrar que se puede usar la lengua inglesa como LE usando un enfoque oral dentro del aula en ciclo superior de educación primaria. El enfoque oral es una metodología basada en tareas orales concretas que, una vez realizadas, acaban siendo un proyecto anual. Las tareas y proyectos son un buen método de enseñanza porque involucran a los alumnos a comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua inglesa, centrándose en su significado, no en su forma.

Además son muy flexibles y variadas y permiten tanto cualquier agrupación con los estudiantes (trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, con el grupo-clase), como trabajar los contenidos que estimemos más oportunos, sea porque los marca el currículum o por el propio interés de los alumnos. En segundo lugar, se ha revisado la propuesta didáctica basada en el enfoque oral realizada por la investigadora en su proyecto de tesis y se ha adaptado a la legislación vigente. En tercer lugar, se ha implementado esta propuesta didáctica mediante una investigación acción. Se ha escogido esta metodología porque se lleva a cabo dentro de una

situación real, sus objetivos se definen a partir de una situación global concreta que ofrece alguna problemática y se buscan soluciones reales a este problema. La investigadora trabaja dentro de un contexto real y es ella misma quien realiza la investigación”

## 7. Metodología

El enfoque oral lo entendemos como una “filosofía de trabajo” que tiene como finalidad la adquisición de la competencia comunicativa desde una vertiente exclusivamente oral de la lengua extranjera objeto de estudio –la lengua inglesa en nuestro caso. Todas las actividades y tareas propuestas se realizarán única y exclusivamente usando la lengua meta.

Para activar la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua extranjera, partiremos de actividades lingüísticas que tengan que ver con la recepción, la producción, la interacción y la mediación, tal y como se afirma en el MRE (Consejo de Europa, 2001).

## 8. Instrumentos

Se han usado tres instrumentos para la recogida de datos: el diario de aula, las grabaciones y los cuestionarios de los alumnos. La investigadora ha realizado un diario de aula de cada una de las sesiones dedicadas a la lengua oral -una semanal por cada uno de los cuatro grupos.

En cada sesión se han incluido tres apartados: descripción de la sesión y cumplimiento de la propuesta, incidencias y registro de anécdotas, y comentarios de

la investigadora. Respecto a las grabaciones, se ha registrado en vídeo a cada uno de los cuatro grupos participantes en dos ocasiones, una al inicio del curso y otra al final del curso. Finalmente, en la última sesión de los juegos, se han pasado unos cuestionarios a los alumnos con cuatro preguntas cerradas y cuatro abiertas, para conocer la valoración que hacían sobre el juego realizado.

#### 9. Conclusiones:

El currículum vigente de educación primaria (Generalitat de Catalunya, 2009) contempla la posibilidad de impartir áreas curriculares en lengua inglesa. Para poder llevarlo a cabo, se precisan recursos humanos y materiales que no siempre tienen las escuelas públicas en Cataluña y es necesario introducir los conocimientos previamente en la lengua vehicular del centro, tal y como se contempla en la LOMCE. Nuestra propuesta ofrece la posibilidad de trabajar asiduamente y significativamente la lengua inglesa oral dentro del horario habitual dedicado a la lengua extranjera y con los maestros especialistas en dicha lengua.

Mediante la investigación llevada a cabo y la experiencia de varios años aplicando las propuestas didácticas aquí planteadas por parte de la investigadora, creemos que la inclusión de una sesión semanal fijada a la lengua oral por un lado, ayuda al maestro a planificar y/o realizar actividades exclusivamente de comprensión y expresiones orales y, por otro lado, ayuda a los alumnos a centrar su atención en las competencias orales ya que al sistematizar las sesiones se convierten en un hábito para ellos.

Significativamente porque los contenidos se trabajan a través de pequeñas tareas o actividades orales que forman parte de un proyecto, dándole sentido a lo que se está

aprendiendo. Las actividades planteadas son lúdicas, variadas, interdisciplinarias y motivadoras. A lo largo de la investigación, hemos visto que la diversión es importante. Cuando el alumnado se toma las actividades como un juego, la motivación aumenta y se incrementa su grado de implicación. Las tareas son breves -en sexto duran entre 10 minutos y una sesión, y en quinto un máximo de dos sesiones- y a veces incluyen más de una actividad. Esa brevedad comporta que haya gran variedad de propuestas diferentes y, gracias a ello, el alumnado no se cansa y, si una actividad no es de su agrado, sabe que pronto realizará otra distinta. También son interdisciplinarias porque permiten trabajar aspectos de cualquier área de conocimiento.

1. **Título: Tesis Licenciatura en educación: “Diseño de una guía de estrategias metodológicas para la enseñanza de ciencias naturales basados en el modelo de investigación-acción en los cuartos años de educación básica en la escuela Isabel Yáñez en el año lectivo 2012-2013.”.**
2. Autores: Jackeline Alexandra Caiza, Darwin Fernando Montaixé
3. Año: 2013
4. Ciudad: Latacunga, Ecuador

5. Objetivo



Mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales a partir de la aplicación de la guía de estrategias metodológicas en base al modelo de Investigación- acción en los estudiantes de los cuartos años de Educación Básica de la Escuela Isabel Yáñez.

## 6. Resumen

La presente investigación se realizó en la Escuela Isabel Yáñez durante el período comprendido entre el año 2012– 2013, en la misma participaron la Directora, los docentes y niños, tomando en cuenta las posibilidades de brindar información verídica para el desarrollo de la tesis, de allí que el propósito de la investigación tuvo como objetivo diseñar una guía de estrategias metodológicas, para ello fue necesario analizar el problema de la institución así como también la búsqueda de información.

La importancia de esta investigación está motivada en conocer, estudiar y crear una alternativa dinámica para el trabajo de los profesores durante el proceso de enseñanza– aprendizaje de las Ciencias Naturales.

El estudio se justificó por cuanto posee valor teórico, utilidad práctica, relevancia social y en base a los beneficios netos que genera. El estudio se sustenta en que los profesores de la mencionada Institución no contaban con una guía que les oriente en la enseñanza de las Ciencias Naturales tomando como base la Actualización y fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. El Modelo de Investigación- acción sustenta la presente investigación realizada en el presente trabajo que corresponde al ciclo del aprendizaje partiendo: experiencia, reflexión, generalización y aplicación para la enseñanza de Ciencias Naturales.

Metodológicamente el trabajo investigativo se aborda desde el estudio descriptivo con la aplicación de una investigación de campo. La técnica empleada fue la observación en la cual se aplicó una encuesta formada por un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. El procesamiento de datos permitió determinar que los docentes conocen el modelo de Investigación-acción para la enseñanza, lo que permitió llegar a las siguientes conclusiones: los docentes para desarrollar su clase aplican el ciclo del aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes es por ello, que a través de la estructura de esta guía de estrategias metodológicas los alumnos mejoran notablemente su aprendizaje.

## 7. Metodología

En la investigación se utilizó el diseño no experimental por cuanto nos permite ver tal como se presentan los hechos sin que exista manipulación de variables.

La investigación que se emplea en este proceso es de tipo descriptiva, por cuanto nos permite describir el diseño de una guía de estrategias metodológicas para la enseñanza de Ciencias Naturales basados en el modelo de Investigación-Acción.

## 8. Conclusiones

Las estrategias metodológicas empleadas en esta Institución en el área de Ciencias Naturales nos hacen notar que aplican otros modelos de investigación dentro de la enseñanza que no se ajustan a la nueva reforma.

La utilización de estrategias metodológicas consigue despertar el interés de los niños de manera continua, pues con ello, facilitan su aprendizaje.

Los maestros y estudiantes asumen que con la aplicación de esquemas conceptuales dentro del área de estudio procesan mejor la información y la asimilan de manera clara y sencilla el tema de clase.

Los niños reconocen que los docentes se preocupan por tomar como punto de partida los conocimientos previos de ellos para el inicio de la clase.

Los docentes asumen que el trabajo en equipo son actividades que fortalecen la convivencia entre sus estudiantes creando así un buen ambiente de trabajo en conjunto.

**1. Título: Tesis Licenciatura en informática educativa: “Creación e Implementación de una guía didáctica con el uso de las TIC’S en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de matemática para los estudiantes de tercer año del centro de Educación Básica “San Agustín” de la Comuna Puerto de Chanduy, Cantón Santa Elena-Provincia de Santa Elena Período Lectivo 2012-2013”.**

2. Autor: Robert Andrés Quimí Torres

3. Año: 2013

4. Ciudad: La Libertad, Ecuador

5. Objetivo

Evaluar el proceso enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Matemática, mediante el uso de las Tics (Tecnologías de la información y comunicación) en los estudiantes del tercer año del centro de Educación Básica “San Agustín” de

la comuna Puerto de Chanduy, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena., en el periodo lectivo 2012 – 2013.

## 6. Resumen

En la presente investigación se propone la implementación de una guía didáctica interactiva que permite facilitar el aprendizaje de los contenidos instruccionales de la asignatura de matemáticas. La metodología fue factible, apoyada en la investigación descriptiva; la muestra se conformó de 50 estudiantes, 3 docentes, 16 padres de familia y entrevista a la directos adscritos en la escuela “San Agustín” de la comuna Puerto de Chanduy, la técnica para la recolección de datos fue la encuesta y entrevista por medio de un cuestionario de preguntas cuyo resultado enfatiza la aplicación de la guía didáctica. El propósito radica en incorporar herramientas Tics en la labor del docente con la finalidad de dotar a los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y procedimientos necesarios para desarrollarlos en la guía didáctica de la institución educativa. Se desglosan de manera secuencial y esquemática los contenidos instruccionales; permitiendo que el alumno/a acceda a la información a través de las Tics por medio de la guía didáctica que contendrá texto, grafico, ilustraciones, animaciones apoyado a las estrategias de enseñanza-aprendizaje como objetivos, mapa, redes conceptuales, cada una de ellas dan paso a que los alumnos/as se motiven e innoven la enseñanza educativa en el nuevo milenio y a su vez aprovechen estas potencialidades, permitiendo fomentar el trabajo colaborativo en la red de intercambios de ideas, experiencia y dotar a aquellos participantes al

conocimiento de los procedimientos necesarios para la evaluación y seguimiento de los mismos.

## 7. Metodología

La presente investigación se fundamenta con aspectos teóricos y conceptuales; además el desarrollo de este contenido permite la elaboración de la guía didáctica con el uso de las Tics en el centro de Educación Básica “San Agustín” de la comuna Puerto de Chanduy de la Provincia de Santa Elena.

Las modalidades de investigación utilizadas en la presente de tesis parten de una investigación – acción apoyada en la investigación de campo de tipo descriptivo según DEOBOLD (2007), *“consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas”*.

Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

## 8. Conclusiones

Hoy en día las instituciones educativas, directores y docentes tienen el compromiso de integrar y usar pedagógicamente las Tics (Tecnologías de la

Información y Comunicación) aprovechando así las potencialidades didácticas en las diferentes asignatura a con el fin de motivar al educando a ser partícipe de la exploración de nuevos conocimientos.

Las metodologías a utilizar son indispensables en el proceso de aprendizaje más que la tecnología a emplear, ya que es necesario considerar las habilidades y potencialidades del estudiante a medida que aprende.

El reto de toda institución no sólo es innovar tecnológicamente la docencia sino mejorarla pedagógicamente para la buena enseñanza al estudiante.

Es necesario recordar que las Tics son herramientas de apoyo para el docente y por tanto no deben sustituir al profesor.

No se trata de que los estudiantes aprendan informática sino saber usar la informática para aprender y estos a su vez enseñar.

Los avances tecnológicos en la actualidad forman parte de la educación integrándolos como recursos capaces de acompañar el aprendizaje en cualquier etapa educativa, la implementación de guías didácticas en la matemáticas han tenido un incremento significativo en la capacidad productiva de estudiantes y docentes, favoreciendo la generación de nuevos y mejores recursos didácticos y de

autoaprendizaje, de tal manera que permita no solo crear sino difundir conocimientos y experiencias cognitivas.

Con las Tics como proceso enseñanza aprendizaje causa cambios en cada aspecto de la vida cotidiana de la sociedad, la integración de éstas contribuye a promover la enseñanza autónoma.

#### **2.1.1.4**

**1. Título: La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: Una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía”**

2. Autores: Claudio Díaz, Patricia Martínez, Iris Roa, María Gabriela Sanhueza

3. Año: 2010

4. Ciudad: Caracas, Venezuela

5. Objetivo

Identificar las cogniciones pedagógicas de un grupo de diez estudiantes de pedagogía en inglés, respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés, a partir de su discurso.

6. Resumen

“Se analizan las cogniciones pedagógicas de diez jóvenes estudiantes de pedagogía en inglés, en su último año de formación en la universidad y que realizan su práctica profesional en establecimientos educativos chilenos. Se identifican las cogniciones pedagógicas de los informantes respecto a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber: fundamentos teóricos del inglés, rol del

docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, actividades, metodología, recursos y materiales didácticos y evaluación del aprendizaje. Este estudio cualitativo utiliza como instrumentos una entrevista semi-estructurada y un cuestionario tipo Likert para la obtención de los datos. Los resultados revelan que los informantes muestran en sus discursos una fuerte orientación hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, centrado en un modelo didáctico ecléctico de la lengua”

## 7. Metodología

Este estudio se inscribe en un diseño no experimental de tipo transaccional exploratorio, es decir, se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables (Albert, 2007, p. 93). En este caso, se trata de una exploración inicial en un momento específico que se aplica a un problema de investigación nuevo o poco conocido. Los diez informantes participantes de estudio corresponden a estudiantes universitarios de pedagogía en inglés que realizan su práctica profesional final en diferentes establecimientos educacionales, en la octava región de Chile. La participación y la cantidad de diez informantes responden a la disponibilidad y voluntad de ello/as para formar parte de esta investigación. Estos informantes corresponden a una muestra no probabilística. En palabras de Corbetta (2007), se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos,



sino en función de algunas de sus características. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado.

Para identificar las cogniciones pedagógicas de los informantes se utilizó un cuestionario tipo escala Likert. El cuestionario fue diseñado en base a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Otra de las técnicas utilizada para la recogida de los datos fue una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus cogniciones pedagógicas respecto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Tanto el cuestionario como la entrevista fueron validados por diez juicios de expertos y piloteado con cinco informantes que no fueron parte de esta muestra, para garantizar la confiabilidad de los instrumentos.

## 8. Conclusiones

Una de las conclusiones más significativas de este estudio es la impronta que otorga la formación universitaria de los informantes en sus concepciones pedagógicas. Se evidencian en los datos estudiados, actividades académicas claves que desarrolla la universidad y que estarían impactando la construcción del saber pedagógico de los informantes. Al parecer aquellas actividades académicas, con un fuerte componente práctico, favorecerían el desarrollo de las habilidades pedagógicas de los futuros docentes.

Este estudio además corrobora el carácter ecléctico de los modelos didácticos utilizados por los informantes. Se evidencia en este grupo una orientación comunicativa de enseñanza y aprendizaje del inglés, es decir, desde sus propios discursos, los informantes privilegian el intercambio y la negociación de información en el acto comunicativo. Cabe aquí preguntarse si ocurrirá lo mismo en un par de años más; sin duda, un nuevo e interesante objeto de estudio para el futuro. Otro de los principales aportes de esta investigación se relaciona con una de las características claves de la investigación cualitativa: la posibilidad de realizar un análisis profundo y exhaustivo de las cogniciones de los participantes en este estudio, respecto de las variables didácticas fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la realidad de los establecimientos educacionales de Chile.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no es una tarea fácil para los informantes, particularmente cuando la variable contextual áulica e institucional y la realidad socio-económica de los estudiantes se convierten en agentes mediadores y a veces obstaculizadores del aprendizaje del idioma.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

- 1. Título: “Efecto de los juegos didácticos en el aprendizaje de expresiones y vocabulario básico en inglés, en los niños de grado transición 1 y 2 del colegio Semenor”**
2. Autora: Sandra Janeth Cardona Duque
3. Año: 2013
4. Ciudad: Manizales, Colombia
5. Objetivo

Mejorar el aprendizaje del vocabulario y expresiones básicas en inglés por medio de juegos didácticos en los niños de grado transición, 1 y 2 del colegio Seminario Mayor de Nuestra Señora del Rosario de la ciudad de Manizales.

#### **6. Resumen**

“El propósito de la investigación, es mejorar el aprendizaje del inglés por medio de los juegos didácticos generando apropiación de expresiones y vocabulario básico en inglés, en los niños de grado Transición, 1 y 2 del Colegio Seminario Menor de Nuestra Señora del Rosario, Semenor. En este proyecto se abordará la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, con actividades basadas en los juegos didácticos, aplicando pre-saberes, saberes y contextualización de términos aprendidos, en su entorno y en el diario vivir. El saber hacer con lo que sabe, como primera herramienta para ampliar el manejo del idioma y familiarizar al estudiante con las voces propias del inglés. Se determinarán las estrategias que incidan positivamente en el proceso y en los aprendizajes significativos

de la enseñanza y la apropiación del inglés; midiendo el impacto que tienen los juegos didácticos en el vocabulario y las expresiones básicas enseñadas.

Se promoverá además, la generación de espacios y ambientes educativos innovadores con estrategias que permitan al docente transformar su práctica pedagógica por medio de los juegos didácticos, con vocabulario y expresiones básicas del inglés. Lo que se espera con este proyecto de investigación, es que los niños de grado Transición, 1 y 2 grado, del Colegio Semenor, demuestren apropiación y aprendizaje del idioma propuesto mediante la lúdica como primera forma de aprendizaje, donde estos significados a medida que se aplican puede llegar a aprenderse mucho más fácil a través del juego y la práctica constante de lo aprendido”.

## 7. Metodología

Este estudio se enmarca en la categoría de investigación-acción, ya que cumple con sus objetivos y procedimientos. Según John Elliot (1981), la investigación-acción guía al docente para lograr cambios educacionales significativos, con resultados que muestran que los docentes utilizan herramientas y conocimientos necesarios para descubrir, para enfrentar y manejar situaciones de enseñanza problemáticas.

Para llevar a cabo este estudio la investigadora se centró en la espiral de Investigación Acción propuesto por Kemmin y McTaggar (1998), quienes afirman que la investigación-acción se produce a través de un proceso dinámico y complementario dentro de los cuatro momentos esenciales o pasos fundamentales que son: la planificación, la acción, la observación y la reflexión en un proceso en espiral.

Dentro de los instrumentos utilizados, están:

Guía de observación: este instrumento permite detectar las dificultades y fortalezas en la enseñanza y aprendizaje del Inglés en los niños de transición 1 y 2 permite indagar el interés que tienen los niños frente a la enseñanza del Inglés y conocer la metodología o estrategias que aplica los docentes en las clases de Inglés.

Diario de campo: Técnica para la interpretación de resultados. Para la recolección de la información se utiliza algunos métodos de carácter empírico como: observación directa de prácticas pedagógicas, encuesta y entrevista, elementos que se convertirán en puntos de apoyo a la investigación. La observación directa: Esta técnica permite detectar las dificultades y fortalezas en la enseñanza y aprendizaje del inglés en los estudiantes de transición, permite indagar sobre el interés que tienen los niños frente a la enseñanza del inglés; y conocer la metodología o estrategias didácticas que aplican los docentes en las clases de inglés. Encuesta dirigida a estudiantes: Con esta encuesta se puede conocer el nivel de inglés de los estudiantes y su interés frente a este aprendizaje. Entrevista dirigida a docentes: Se trabajará en grupos focales, con este tipo de técnica se busca identificar la opinión de los docentes que efecto tiene los juegos didácticos en el aprendizaje de expresiones y vocabulario básico en inglés en los niños de grado transición, 1 y 2 del colegio Semenor.

## 8. Conclusiones

Es importante integrar recursos de carácter tecnológico a la clase de inglés con el fin de dar respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Se requiere fortalecer metodologías flexibles que se adaptan a las características del grupo, el fortalecer competencias de escuchar, hablar y escribir adquiriendo vocabulario y expresiones en inglés.

Utilizando estrategias didácticas donde los estudiantes aprendan de forma dinámica y agradable vocabulario en el idioma inglés.

Es recomendable revisar el trabajo colaborativo en el aula como estrategia para el aprendizaje es importante que se tome en cuenta que el aprendizaje cooperativo facilita en los estudiantes a percibir que pueden alcanzar sus metas de aprendizaje y ayudar a los compañeros también a alcanzar sus objetivos. El procesamiento de grupo, desarrolla y promueve el aprendizaje activo y el pensamiento crítico y de largo plazo de la retención donde los estudiantes están alcanzando sus objetivos y aprendizajes.

**1. Título: “Propuesta metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera “Inglés” en el grado primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI de Florencia”.**

2. Autoras: Maira Alejandra Fierro Herrera, Daniela Suarez Vega

3. Año: 2011

4. Ciudad: Florencia, Colombia

5. Objetivo

Desarrollar una propuesta metodológica enfocada para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, mejorando así el proceso en los estudiantes de grado

primero de básica primaria de la institución educativa Ciudadela siglo XXI de Florencia, Caquetá.

## 6. Resumen

En el presente trabajo se hacen unos aportes teóricos metodológicos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera “Inglés” mediante la aplicación de actividades didácticas implementadas en el grado primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI de Florencia.

Surge ante la necesidad de adoptar la enseñanza de una segunda lengua “Inglés”, por parte de los maestros por adquirir los contenidos de este idioma y despertar el interés de los estudiantes por aprender los conocimientos necesarios de manera efectiva. . Esta actividad pedagógica se inició como una propuesta para disminuir los modelos tradicionales implementados en el aula de clase el cual deja a la deriva la atención y por ende los conocimientos que se tratan de formar; con el fin de crear una alternativa que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua “ingles” por parte de los docentes y educandos de la institución objeto de investigación.

Se tuvo en cuenta la investigación acción para mejorar la práctica educativa, donde se llevó a cabo una recolección de información utilizando los datos cuantitativos y cualitativos para describirla, interpretarla y explicarla a través de la aplicación de técnicas de recolección de información como la observación, entrevista y encuesta, se

conoció con estas de manera directa la metodología implementada por la docente en el aula de clases y la manifestación de los estudiantes por adquirir esta segunda lengua por medio de actividades didácticas en donde se relacionen con el medio natural a través de juegos y canciones logrando así, un aprendizaje significativo y agradable para ellos.

Con esta propuesta se espera mejorar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera “inglés” en la Institución Educativa Ciudadela siglo XXI, implementando el modelo pedagógico activo en donde el estudiante desarrolle su propio aprendizaje significativo, permitiendo enriquecer los conocimientos de los mismos, a través de las metodología Realía, donde se maneja los objetos reales utilizándolos en el aula de clase e interactuando con su entorno; Respuesta Física Total (TPR), donde se coordina el habla con la acción, permitiendo enseñar la lengua a través de la actividad física, esto con el fin, de desarrollar las clases más atractivas y agradables para el estudiante.

## 7. Metodología

Investigación – Acción. Esta investigación constituye un proceso continuo, donde se van dando los momentos de observación “diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial”, la planificación “desarrollo de un plan de acción”, la acción “actuación para poner el plan de acción en práctica” y por último la reflexión “análisis críticos sobre los procesos, problemas, restricciones y los efectos que se han manifestado; esto con el fin de seguir con el plan o de sugerir un nuevo plan.



Los métodos y técnicas que se utilizan en esta investigación son las grabaciones, diarios, entrevistas en grupos, cuestionarios y observaciones; donde se pueden utilizar los datos cualitativos que es todo aquello que el estudiante desarrolla de forma intelectual y cuantitativo en donde se aplica la estadística en el análisis de los datos.

## 8. Conclusiones

En las observaciones directas y en la entrevista realizada se observó que la docente utiliza la metodología tradicional, imprimiendo los conocimientos basados en el “típico discurso del docente” el cual deja a la deriva la atención y por ende los conocimientos que se tratan de formar, puesto que los estudiantes es solo un sujeto pasivo dentro de la enseñanza; por lo tanto, no es la más adecuada ya que los niños manifiestan no estar satisfechos con esta. Si se utilizara las metodologías apropiadas los estudiantes presentarían un mejor aprendizaje e interés por la misma.

Las secuencias didácticas que se aplicaron en el desarrollo del presente trabajo se fundamentaron en un Modelo Pedagógico Activo, el cual permite al niño ser sujeto activo y centro de su propio aprendizaje; por lo mismo es necesario implementarlo en el aula de clase teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.

Teniendo en cuenta las falencias presentadas con el modelo pedagógico tradicional proponemos las siguientes Metodologías: Realía, donde se maneja los objetos reales utilizándolos en el aula de clase e interactuando con su entorno;

Respuesta Física Total (TPR), donde se coordina el habla con la acción, permitiendo enseñar la lengua a través de la actividad física y motora en el aprendizaje; esto con el fin, de desarrollar las clases más atractivas y agradables para el estudiante.

Finalizando la práctica pedagógica en donde se emplearon las anteriores metodologías se llegó a la conclusión, de que los educandos se divirtieron aprendiendo y se sienten motivados, ya que los progresos se muestran rápidamente en los resultados obtenidos. Y no solo esto, sino que ellos sienten inmediatamente que comprenden la lengua y que pueden participar activamente de ella. Esto significa para ellos un gran punto motivador.

1. **Título: “Diseño e implementación de un ambiente de aprendizaje para promover y facilitar el aprendizaje de tópicos de vocabulario en inglés en estudiantes del grado séptimo del colegio Manuelita Sáenz IED”**
2. Autoras: Jeannette Esmeralda Aguilera, Fredy Orlando Calderón, Mary Luz Parra, Luz Martha Soto
3. Año: 2010
4. Ciudad: Bogotá D.C., Colombia
5. Objetivo

Diseñar e implementar un ambiente de aprendizaje para promover y facilitar la adquisición del vocabulario en los tópicos del inglés: profesiones, animales, alimentos y lugares, en estudiantes del grado séptimo del Colegio Manuelita Sáenz IED.

## 6. Resumen

“La presente investigación consiste en implementar un ambiente virtual de aprendizaje para trabajar la enseñanza del vocabulario básico del inglés en los tópicos: profesiones, animales, alimentos y lugares; en estudiantes de grado séptimo de educación básica secundaria de la IED Manuelita Sáenz.

En el desarrollo de ese Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) se hace énfasis en la necesidad de rediseñar una serie de actividades que promuevan y faciliten el aprendizaje de tópicos del vocabulario del inglés , teniendo en cuenta que a los estudiantes les gusta trabajar en ejercicios y actividades lúdicas que involucren el uso del computador como herramienta de aprendizaje”.

## 7. Metodología

El tipo de investigación en que se basa este proyecto es la investigación cualitativa, donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema en su contexto y los investigadores están en continua interacción con los sujetos que estudian. La misma procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular.

La investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo es el proceso que se da en el fenómeno estudiado, describiendo las cualidades de éste. Es inductiva y no se utiliza para probar teorías o hipótesis, sino para generarlas. Así que hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.

El estudio de casos involucra un protocolo como uno de los principales instrumentos que validan la objetividad de la investigación, de acuerdo a las tareas y procedimientos y que vendrá a ser el principal documento en el diseño de la investigación.

El primer instrumento a aplicar es una encuesta en la cual se indagará acerca de los recursos tecnológicos (internet, computador, multimedia) a los cuales tienen acceso los estudiantes en contextos diferentes al colegio, teniendo en cuenta que el ambiente de aprendizaje será virtual.

El segundo instrumento es una entrevista personal con el joven o la joven, para conocer qué estudiantes están interesados en trabajar el inglés a través de un ambiente de aprendizaje virtual.

El tercer instrumento es un formato de autorización. Se escogerán los estudiantes con los cuales se implementará el proyecto y se realizará una inducción explicándoles el funcionamiento del aula virtual. Así mismo, se diligenciará un formato de autorización de los padres para que permitan la participación de sus hijos(as) en este proyecto.

El cuarto instrumento es un cuestionario sobre lo visto en las clases de inglés a modo de diagnóstico sobre su saber.

El quinto instrumento sirve para validar el AVA y consiste en un cuestionario sobre lo visto en las clases de inglés a modo de diagnóstico sobre su saber, presentado en el ambiente de aprendizaje virtual de una forma diferente.

El sexto instrumento se basa en los protocolos, como complemento para la validación del AVA. El primer protocolo se realizó para familiarizar al joven con el AVA y el segundo para verificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

## 8. Conclusiones

La calidad de aprendizaje ha mejorado en los estudiantes que interactuaron con el AVA, lo que se refleja en su desempeño dentro de las clases presenciales.

El educador tiene la oportunidad de diseñar de forma lúdica actividades para reforzar el aprendizaje, utilizando diferentes herramientas a partir del interés y necesidades de los estudiantes, definiendo el nivel de aprendizaje de los tópicos de vocabulario en inglés en cada participante.

Este no es un trabajo terminado, por el contrario, es abierto y da la opción de incluir otros tópicos diferentes de vocabulario a los presentados en el AVA.

El educando en su proceso de enseñanza aprendizaje, logra trascender en la medida que no se queda solamente en el desarrollo de las actividades del AVA, sino que busca otras alternativas en la web para reforzar sus conocimientos.

A medida que avanza en los módulos mejora las destrezas en el manejo del AVA, como el uso del chat, los foros, las tareas, las actividades individuales y en grupo, de modo que realiza con mayor facilidad los ejercicios, favoreciendo la adquisición de vocabulario en inglés.

Se hace ver al educando la importancia del trabajo autónomo y colaborativo para el mejoramiento de su proceso de enseñanza aprendizaje.

El trabajo del educador dentro del aula tradicional se apoya en el AVA para motivar a los estudiantes a implementar el uso de las TIC en el aprendizaje, siendo éste más activo.

**1. Título: “Actividades didácticas de motivación en el aula para la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de grado undécimo del colegio Champagnat de Bogotá”**

2. Autora: Jaddy Brigitte Nielsen

3. Año: 2010

4. Ciudad: Bogotá D.C., Colombia

5. Objetivo

Determinar si todas las actividades didácticas de motivación diseñadas para lograr efectividad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.

6. Resumen

Actividades didácticas de motivación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es una investigación que presenta a los educandos y docentes el uso e implemento de algunas actividades didácticas de motivación más efectivas para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera. Estas a su vez se pueden realizar constantemente dentro del aula de clase y de este modo lograr la enseñanza eficaz del inglés como lengua extranjera. La investigación es de tipo cuantitativo que se llevó a cabo desde el mes agosto del 2009 en el grado undécimo del Colegio Champagnat ubicado en la localidad de Teusaquillo en la ciudad de Bogotá. Participaron 33

estudiantes entre los 16 y 17 años de edad. Inicialmente este trabajo de investigación aborda una situación problemática, como lo es crear actividades didácticas de motivación que sean acogidas dentro del grupo de adolescentes y que a su vez sean efectivas para el aprendizaje de los mismos. Teniendo en cuenta esta situación problemática que se evidencia constantemente dentro del grupo de estudiantes de grado undécimo se ha creado dentro de esta investigación una propuesta concreta la cual está encaminada en la MOTIVACION DENTRO DEL AULA, esto garantiza la solución eficiente a esta situación.

## 7. Metodología

La metodología que se tendrá en cuenta en esta investigación ayudará a tener un conocimiento amplio del papel esencial del docente dentro de una institución educativa y de las teorías planteadas por diferentes autores especializados en la motivación en el cambio educativo, como es el caso de Maslow y Goleman. Es importante tener en cuenta que la investigación acción hace parte esencial de este proyecto, para lo cual serán diseñadas y aplicadas algunas actividades por la investigadora.

La presente investigación es con el enfoque cuantitativo, se utiliza frecuentemente para identificar la modalidad de estudio y la aproximación de la investigación. Se basa en métodos de recolección de datos con medición numérica y observaciones que sirven principalmente para dar a conocer cifras sobre la información obtenida y así dar un reporte final de manera exacta como es el caso de actividades didácticas de motivación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Inicialmente, para el logro de los objetivos, se realizó la selección de las técnicas para la recolección de datos. Una de ellas fue la observación a los estudiantes de manera sistemática, participante, abierta, breve y focalizada.

Otra técnica que se utilizó fue recolectar información a los estudiantes mediante la encuesta se hace a través de formularios, los cuales tienen la aplicación a aquellos problemas que se pueden investigar por métodos de observación, análisis de fuentes documentales y demás sistemas de conocimiento de las motivaciones, las actitudes y las opiniones de los individuos en relación con su objetivo de investigación.

## 8. Conclusiones

Es notorio y evidente que dentro del entorno educativo, existe un alto grado de insatisfacción emocional originado por los resultados de nuestro sistema, tal insatisfacción está presente en las opiniones que expresan los diferentes sectores de la comunidad, a través de los medios de comunicación y conversaciones cotidianas interpersonales.

En un año escolar de seguimiento a los estudiantes del grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá, se ha evidenciado que las diversas actividades didácticas de motivación que han realizado los estudiantes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera fue de gran importancia, ya que logro impacto y crear una verdadera competencia comunicativa al estudiante además toma conciencia de lo vital que es aprender inglés en este mundo globalizado y competitivo y por esta razón como investigadora y docente de inglés afirmó que en Colombia es importante mejorar



nuestras actividades dentro del aula para así lograr en nuestros estudiantes afianzamiento de las habilidades comunicativas en inglés.

Todo ello me ha llevado a concluir que las actividades para la enseñanza del inglés como lengua extranjera deben ser diversas, actividades que involucren al estudiante en este proceso. Además, cuando se usa diversas actividades la clase es más participativa y permite que algunos contenidos tradicionales que son de gran dificultad como la gramática y estructura del inglés lleguen a ser de fácil comprensión y más divertido su aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta situación problemática que se evidencia constantemente dentro del grupo de estudiantes de grado undécimo se ha creado dentro de esta investigación una propuesta concreta la cual está encaminada en la MOTIVACION DENTRO DEL AULA, esto garantiza la solución eficiente a esta situación.

### **2.1.3 Antecedente local**

- 1. Título: “Los modelos conceptuales sobre la enseñanza del Inglés de los docentes de la Básica Primaria de la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot”**
2. Autores: Jahir Vera Bahamón, William Leonel Delgado
3. Año: 2014

4. Ciudad: Ibagué, Tolima

5. Objetivo:

Reconocer los modelos conceptuales que poseen los maestros de la básica primaria de la IET Atanasio Girardot, sede Rafael Pombo, acerca de la enseñanza del inglés.

6. Resumen

Este trabajo de investigación ha construido los modelos conceptuales relacionados con la enseñanza del inglés en el nivel de la básica primaria, de un grupo de maestros de dicho nivel, en una institución educativa de la ciudad de Girardot, Colombia.

Para la construcción de los modelos conceptuales, se recurrió a tres instrumentos de investigación que proporcionaron información sobre las concepciones de los maestros, sus estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés, su planeación de clase y sus prácticas pedagógicas. Toda esta información dispuso un enorme escenario, que una vez fue filtrado por las categorías establecidas por los investigadores generó para cada caso y de forma particular un modelo conceptual que al final permite establecer un claro estado de las cosas que habrá de facilitar el éxito en intervenciones posteriores que procuren una evolución positiva de la enseñanza del inglés en primaria.

7. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo-descriptivo, se desarrolla a través del método de estudio de caso y pretende establecer un fenómeno particular como es el modelo conceptual que tienen los maestros participantes frente a la

enseñanza del inglés en la sede de básica primaria Rafael Pombo, adscrita a la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot –IETAG-. Al respecto, se procura profundizar desde la realidad de cada uno de los participantes y en todo momento, comprender e interpretar los eventos que suceden tal como aparecen en un determinado contexto; para este caso en particular, uno que está permeado por la complejidad, la integralidad y las múltiples relaciones propias de las prácticas de enseñanza.

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Dadas sus características, Merriam (1988:165) señala que es posible comprender fenómenos humanos complejos, en su contexto real y de forma holística, donde hay implicadas muchas variables que no se pueden estudiar de forma independiente. El tipo de conocimiento que se obtiene con los estudios de caso debe ser abierto y sujeto a nuevas interpretaciones, atributos en sí, fuertemente ligados a la complejidad del fenómeno.

Desde esta perspectiva y atendiendo la finalidad del presente proyecto de investigación, se utilizarán como instrumentos: el relato de vida, una encuesta semi-estructurada y la observación de clase. Inicialmente se aplicará el relato de vida encaminado a indagar acerca de las concepciones que poseen los maestros frente a la enseñanza del inglés. En segundo lugar se llevará a cabo la encuesta semi-estructurada, enfocada a registrar las concepciones de los participantes acerca de las estrategias metodológicas abordadas para la clase de inglés; y en tercer lugar la

observación de clase, dirigida a describir los componentes de la práctica pedagógica que emplean los participantes en la clase de inglés.

## 8. Conclusiones

En la búsqueda de los modelos conceptuales de los maestros de la sede Rafael Pombo, han emergido grandes puntos de convergencia. Por ejemplo, en lo que respecta a ambientes de clase todos los participantes han construido ambientes de clase a merced de una instrucción basada en la estructura, su práctica pedagógica está regida por una programación de área, lo cual implica desconocer las diferencias e intereses de los estudiantes, y reduce los objetivos de cada clase a la adquisición de ítems lingüísticos que no son más que un vocabulario que se practica de forma aislada y que por tanto pierde, eventualmente, ese elemento significativo, reduciendo la práctica pedagógica a un sistema de inicio, respuesta y evaluación.

Otro elemento afín es la reflexión que ha surgido con este trabajo de investigación, los participantes son conscientes de sus limitaciones y constantemente todos se sienten agobiados porque saben que los estudiantes merecen mayor precisión en la enseñanza del inglés, pero ellos no tienen cómo ofrecer esa precisión. Deben asumir el riesgo semanalmente, no de enseñar mal sino de enseñar muy poco. De ahí que todos insistan en el apoyo que desde la secretaría de educación se debe gestionar para buscar las estrategias necesarias que permitan que haya un especialista en la enseñanza del inglés en las sedes de la primaria. O por lo menos, un curso estructuradamente flexible que propenda por la adquisición de herramientas que formulen paso a paso un número de clases de inglés (apoyadas en recursos

tecnológicos y de provisión de información) y que estas se puedan moldear posteriormente, desde la creativa-experiencia de los maestros de las sedes, con el propósito de diversificar los temas tratados.

## **2.2. Bases Legales**

En Colombia, al igual que otros países alrededor del mundo se rige por leyes que regulan la calidad educativa de cada uno de los ciudadanos. Entre las normas vigentes en Colombia y que de una u otra forma son importantes dentro del presente trabajo de investigación, tenemos:

### **2.2.1 Normas Nacionales**

#### **2.2.1.1 Constitución Política de Colombia.**

- Capítulo II, DE LOS DERECHOS SOCIALES, ECONOMICOS Y CULTURALES, Artículo 67.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de los derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participaran en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

**2.2.1.2 El Ministerio de Educación Nacional en su decreto 4807, de Diciembre 20 de 2011, considera:**

Que la Constitución Política de Colombia en su artículo 44 consagra la educación como un derecho fundamental de los niños y en su artículo 67 señala que es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y que será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Que el artículo 93 de

la Constitución Política de Colombia establece que los derechos constitucionales tienen que interpretarse de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por el Estado Colombiano.

Que diversos tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia señalan la obligación de los Estados para garantizar la implantación progresiva de la educación gratuita, entre otros el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el artículo 28 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el artículo 13 del Protocolo Adicional en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Que la Corte Constitucional, a partir de una interpretación armónica de los artículos 44 y 67 de la Constitución Política con los tratados internacionales de derechos humanos suscritos por el Estado Colombiano, ha señalado en diversas oportunidades, entre otras en las sentencias T-323 de 1994, T- 550 de 2005, T-1228 de 2008 y en la C-376 de 2010, que la educación es un derecho de carácter fundamental, obligatoria para todos los menores entre 5 y 18 años de edad, y que se debe implementar progresivamente la gratuidad para la realización del derecho a la educación, eliminando de forma gradual el cobro de los servicios complementarios de los que trata el artículo 67 y los demás gastos establecidos.

Que la Corte Constitucional en la Sentencia C-376 de 2010 resolvió la asequibilidad condicionada del artículo 183 de la Ley 115 de 1994, en el

entendido de que no aplica la regulación de cobros académicos en las instituciones educativas estatales en el nivel de educación básica primaria, la cual es obligatoria y gratuita, y mientras progresivamente se alcanza la gratuidad universal para los niveles de secundaria y superior.

Que el artículo 183 de la Ley 115 de 1994 y el numeral 12 del artículo 5° de la Ley 715 de 2001 señalan como competencia de la Nación reglamentar las condiciones de costos, tarifas de matrículas, pensiones, derechos académicos y otros cobros que se hacen en las instituciones educativas.

Que la Ley 715 de 2001 señala como competencia de la Nación el realizar las acciones necesarias para mejorar la administración de los recursos del Sistema General de Participaciones.

Que el artículo 140 de la Ley 1450 de 2011 establece que los recursos del Sistema General de Participaciones para educación que se destinen a gratuidad educativa deberán ser girados directamente a las instituciones educativas estatales, de conformidad con la reglamentación que el Gobierno Nacional establezca.

Que el artículo 16 de la Ley 715 de 2001, señala que la participación para educación del Sistema General de Participaciones, será distribuida atendiendo los siguientes criterios: i) población atendida ii) población por atender en condiciones de eficiencia iii) equidad. Que los cobros de derechos académicos y servicios complementarios han sido una barrera para el acceso y la permanencia escolar en la educación preescolar, básica y media, y ante ello el



Estado debe generar políticas públicas orientadas a mejorar la accesibilidad de la población en edad escolar a todos los niveles educativos, a fin de que se logre garantizar la realización del derecho a la educación

*2.2.1.3 Ley 715 de 2001, TITULO II, Sector Educación, Capítulo I, Competencias de la Nación.*

ARTÍCULO 5o. COMPETENCIAS DE LA NACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN. Sin perjuicio de las establecidas en otras normas legales, corresponde a la Nación ejercer las siguientes competencias relacionadas con la prestación del servicio público de la educación en sus niveles preescolar, básico y medio, en el área urbana y rural:

5.1. Formular las políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo y dictar normas para la organización y prestación del servicio.

5.2. Regular la prestación de los servicios educativos estatales y no estatales.

5.3. Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones. Con estos recursos no se podrá pagar personal de administración, directivo, docente o administrativo.

5.4. Definir, diseñar, reglamentar y mantener un sistema de información del sector educativo.

5.5. Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional.

#### **2.2.1.4 CAPITULO III: De las instituciones educativas, los rectores y los recursos**

Artículo 9º: Las instituciones educativas combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional.

#### **2.2.1.5 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):**

- **Artículo 1º. Objeto de la Ley.**

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

La Educación Superior es regulada por la ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley.

- Artículo 2°. Servicio Educativo.

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

- Artículo 3°. Prestación del Servicio Educativo.

El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional.

- Artículo 4°. Calidad y cubrimiento del servicio.

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

- Artículo 5. Fines de la Educación.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al

mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Decreto Nacional 114 de 1996, la Educación no Formal hace parte del Servicio Público Educativo.

- Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;

b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;

c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;

d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;

e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa; y

f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

- Artículo 21, numeral m:
  - m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera;
  
- Artículo 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, numeral l:
  - l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera;
  
- Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
  
- ARTICULO 151. Funciones de las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación:
  - d) Fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos;
  - e) Diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación.

#### **2.2.1.6 Decreto 1290 de 2009.**

Estableció los lineamientos generales y específicos para los procesos de Evaluación y Promoción de los estudiantes a partir del año 2010.

Lineamientos Curriculares de Inglés de julio 25 de 2008. Que sustentan la importancia del aprendizaje de una segunda lengua; porque permite el conocimiento



de otras culturas y su respectiva valoración. Es por ende, que en pro de la buena enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, se les permite a los estudiantes manejar un contexto determinando unas competencias lingüísticas comunicativas.

### **2.2.1.7 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera**

En este contexto, con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y con miras a adecuarlo a las exigencias actuales y futuras del país, el Ministerio de Educación Nacional define y socializa estándares para todos los niveles de la educación, de manera que los propósitos del sistema educativo se unifiquen en forma coherente. Así, inicialmente se formularon los estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas. A este grupo de estándares se suman los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, los cuales adicionalmente contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado.

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.

### **2.2.1.8 Derechos Básicos de Aprendizaje**

Son un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado, esto en concordancia con lo establecido en los EBC y en los Lineamientos Curriculares.

- Son una propuesta articulada de aprendizajes para alcanzar al final de cada grado.
- Dan cuenta del desarrollo progresivo de algunos conceptos a lo largo de los grados.
- Son referentes para la planeación de la clase. De esta manera, las actividades en el aula pueden e idealmente deben, involucrar varios DBA de un grado, para que estos se alcancen gradualmente a lo largo del año.

Los DBA son un apoyo y un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, pues comprenden algunos elementos fundamentales del componente cognitivo del aprendizaje. Por lo anterior, los DBA son un paso adelante en el desarrollo de referentes claros, concretos y específicos que apoyen los procesos de planeación y gestión de aula en general.

### **2.2.1.8.1 ¿Cuál es la relación de los Derechos Básicos de Aprendizaje con los Estándares Básicos de Competencias?**

Los EBC plantean un horizonte curricular que responde a las necesidades que la escuela debe suplir en sus estudiantes al finalizar cada grupo de grados, para alcanzar el nivel de calidad esperado en el mismo.

De esta forma los estándares plantean una expectativa de aprendizaje para desarrollarse en un lapso largo de tiempo, razón por la cual necesitan mantener un margen de generalidad y no pueden referir de forma concreta a un saber específico. Esto ha originado la necesidad de que los docentes decidan los contenidos concretos que sus estudiantes deberían aprender durante cada año. Dependiendo de la formación propia de cada docente, estos contenidos tienden a variar y no necesariamente se asocian con los mismos estándares.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje complementan los EBC porque son concretos y permiten identificar una ruta de aprendizaje que avanza en nivel de complejidad creciente durante cada año que compone el ciclo escolar, para que al final del mismo se alcancen los estándares propuestos.

## 2.2.2. Normas Internacionales

### 2.2.2.1 Marco Europeo de Referencia

El **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas** (MCER) es un estándar para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, que debería implementarse en todas las academias de idiomas. Forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. El MCER se define por las siguientes características:

- Proporciona una **base común** para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa.
- Describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los **conocimientos y destrezas** que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.
- Define **niveles de dominio** de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.
- Vence las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos, proporcionando a entidades educativas y profesores los medios adecuados para **coordinar** sus esfuerzos y satisfacer las necesidades de sus alumnos.

### **2.3 Bases teóricas**

Dentro del aprendizaje de toda lengua es importante reconocer los objetivos que se desean alcanzar, y para esto tanto el compromiso como la disciplina que se adquiera durante el proceso son factores determinantes de éxito. Es común escuchar en los estudiantes de diferentes edades lo difícil que es aprender una lengua extranjera pues se tiene la creencia que su aprendizaje es casi imposible y solo muy pocos lo pueden lograr; la verdad es que es el mismo sistema educativo el que se ha encargado de crear en los niños y jóvenes este tipo de pensamiento ya que no se han empleado desde un inicio las técnicas adecuadas para crear en ellos una relación por decirlo agradable frente a este.

Es muy importante que se inicie con una fuerte motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera “Inglés”, con el fin de iniciar un proceso en el que se logren los objetivos planteados. Es por esto que se debe saber que para un buen manejo de esta lengua es necesario conocer y emplear adecuadamente el vocabulario en inglés, se debe lograr una conexión total entre todo el vocablo básico con el fin de que los niños y niñas lo puedan aplicar correctamente dentro de un proceso comunicativo. Tener en cuenta el cambio de estrategias es un punto a partir del cual se debe iniciar para poder mejorar dicho proceso de enseñanza.

De acuerdo a lo establecido en los lineamientos curriculares, es necesario abandonar ese rol tradicional – conductista en el cual la educación bancaria cumplía con el deber de transmitir lo que el profesor asumía como verdad absoluta y pasar a

un aprendizaje en el cual los estudiantes construyan su propio conocimiento y lo inserten a su mundo real.

“La característica del paradigma conductual es el pragmatismo y su primordial principio el ESTÍMULO-RESPUESTA, donde una de ellas se encuentra en total dependencia de la otra, con un cerrado y reaccionario enfoque determinista de la respuesta con respecto al estímulo dado o recibido”.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

- De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,
- De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto”.

(Tomado de “El rol del maestro conductista y el rol del maestro constructivista”)

## CONDUCTISMO / CONSTRUCTIVISMO

Conductismo	Constructivismo
Autores: Watson, Pavlov, Skinner.	Autores: Piaget, Vygotski, Bruner, Ausubel.
Aprendizaje como resultado de la asociación que se produce por la intervención del refuerzo Estímulo – Respuesta.	Aprendizaje como resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de significados.
Aprender es lograr cambios observables y medibles de la conducta.	Aprender es lograr modificar y enriquecer esquemas de pensamiento preexistentes.
El alumno es una caja negra, biológica, pasiva, que responde a estímulos.	El alumno construye su conocimiento, lo va generando, partiendo de estructuras cognitivas más simples, a otras más complejas, en un movimiento espiralado. Cada estadio nuevo abarca al anterior (pensamiento intuitivo -> sensorio motriz -> concreto... ->abstracto)
Modelo aplicado a mediados del siglo XX.	Modelo aplicado desde fines del siglo XX.

<p>Currículo como plan de instrucción, cerrado y obligatorio, para todo el que aprende por igual.</p> <p>Enseñanza de tipo enciclopedista.</p> <p>Obligación de cumplir con el programa.</p>	<p>Currículo como proceso y resolución de problemas. Abierto, flexible, sujeto a investigación permanente.</p> <p>Enseñanza basada en situaciones problemáticas.</p> <p>La enseñanza está subordinada al aprendizaje</p>
<p>Evaluación: medición de resultados – producto, como entes evaluables, medibles y cuantificables.</p>	<p>Evaluación: continua y permanente de los procesos.</p>
<p>Rol del docente: protagónico; conduce, guía, instruye. Entrega el saber.</p>	<p>Rol del docente: facilitador, orientador, intermediario en el proceso. Comparte el saber. El chico es el protagonista.</p>
<p>Rol del alumno: pasivo, mero receptor del saber.</p>	<p>Rol del alumno: protagonista. Activo constructor de su propio aprendizaje.</p>

*Cuadro 1 “Cuadro Comparativo, Conductismo-Constructivismo”*

Estableciendo claramente las características del sistema metodológico que se quiere aplicar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés y teniendo en cuenta todos los aportes teóricos enunciados anteriormente, se puede a partir de estos, iniciar con la construcción de un aprendizaje significativo, el cual se desarrollará en un comienzo con los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José.



El pasar de un método conductista a uno constructivista social será un gran cambio que podrá ocasionar diferentes problemas debido al choque que puede suceder al tratar de enfrentar estas dos teorías. Lograr que los niños y niñas adquieran las herramientas necesarias para un buen aprendizaje de una lengua extranjera a través del diseño e implementación de guías como estrategia de motivación en el aprendizaje, basado en una apropiada herramienta metodológica que les ayude durante el proceso.

De acuerdo a lo exigido por el sistema educativo de nuestro país es de carácter obligatorio no solo el aprendizaje sino el uso correcto de las habilidades comunicativas a través de una lengua extranjera, pero a pesar de que se han tratado de implementar diferentes métodos de enseñanza, estos no han alcanzado los logros que se esperan, por el contrario a medida que los estudiantes van avanzando en cada uno de los grados de escolaridad, la apatía, el desinterés y la “pereza” frente al inglés también va creciendo.

Consecuente con lo anterior se ha hecho realmente imprescindible la necesidad de un cambio, no solo de teoría educativa sino de la metodología aplicada y de cada una de las herramientas que el docente emplea dentro del aula de clase. Se trata de generar nuevos espacios de enseñanza, desarrollar un aprendizaje colaborativo, desarrollar cada una de las competencias necesarias para el desarrollo personal, social y proyectar el desarrollo profesional de cada estudiante teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. Además empezar a dar relevancia al uso de los conocimientos previos que manejan los alumnos pues estos son clave fundamental dentro del proceso cognoscitivo, y de igual manera todos estos aspectos se enfocarán

a un aprendizaje significativo del área, a través de las estrategias apropiadas que motiven al estudiante a continuar construyendo su conocimiento y de esta manera se vuelva autónomo, sabiendo que es lo que desea aprender y de qué manera hacerlo.

### **2.3.1 Variable independiente**

#### **2.3.1.1 Efectividad de las guías de enseñanza**

Bautista & Borges (2006) “Las guías de orientación del aprendizaje, que tienen una clara orientación didáctica, no deben servir para homogeneizar o dar rigidez al modo de afrontar el trabajo. Más bien deben ayudar a la planificación personal, a facilitar opciones para profundizar y explorar los temas sobre los que se trabaja, mostrar ejemplos prácticos y referencias de situaciones o casos reales, proponer actividades complementarias o de refuerzo y en definitiva, posibilitar caminos diferentes y flexibles para acompañar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento... Las Guías de orientación del aprendizaje tenderán un puente entre los estudiantes, el programa de la asignatura y los recursos o materiales didácticos en aquellas fases del curso en las que el estudiante deba afrontar su trabajo en solitario de forma más autónoma (p.105).”

A través de este modelo de aprendizaje se espera lograr en el estudiante un mayor y mejor aprendizaje de vocablo en inglés al mismo tiempo que mejore continuamente las diferentes competencias que hacen parte de su proceso de aprendizaje. Además de esto, las guías de enseñanza le permitirán al estudiante que desde un inicio reconozca su propio ritmo, reconozca sus avances y trabaje en sus

dificultades con el fin de lograr no solo un aprendizaje completo del vocablo sino una contextualización del mismo en los diferentes ambientes en los cuales sea necesario.

Dentro del proceso de trabajo de las guías de aprendizaje el estudiante llevará a cabo los siguientes pasos:

- Revisión
- Reconocimiento y apropiación de saberes previos.
- Planeación de su proceso de aprendizaje
- Autoevaluación de su proceso de aprendizaje
- Retroalimentación de su proceso de aprendizaje.

Este enfoque se aplica en respuesta a la desmotivación frente al modelo de educación tradicional que se ha venido desarrollando con el propósito de romper ese paradigma de enseñanza convencional en el que los estudiantes son simples receptores de conceptos. A partir de este punto se espera que sean los estudiantes quienes manejen su proceso teniendo en cuenta su ritmo sin manejar el tiempo como una variable imprescindible dentro del aprendizaje; se trabajará de una manera más flexible y dinámica brindando a cada uno de los estudiantes las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje completo y significativo.

Respecto a esta problemática presente en los estudiantes frente al aprendizaje del inglés y su apropiación se plantea el uso de las guías de enseñanza como estrategia de aprendizaje de vocabulario en inglés con el propósito de afianzar y motivar su aplicación.

Lo anterior es complementado por Montero, Curso de formación en educación abierta y a distancia: Bases conceptuales, (1995), “Para García Aretio (1993) la guía didáctica (guía de enseñanza) se entiende como el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma.”

Por otra parte, Rubio Orozco (2013), expresa: “Una guía de aprendizaje se puede considerar como un instrumento que permite al estudiante comprender con mayor facilidad un determinado tema y a la vez facilita al docente su labor ya que mediante éste él puede generar estrategias que guíen al alumno a la consecución de los logros propuestos. Es importante tener en cuenta que las guías diseñadas por los docentes deben cumplir unos parámetros que lleven al estudiante a un orden lógico y secuencial de las diferentes actividades a realizar, generando en él espacios de reflexión, interpretación e indagación y que a su vez le sean útiles para dar el uso adecuado a los conocimientos adquiridos”. (p.34).

Acorde a los planteamientos expuestos anteriormente se establece la directa relación ente las guías de enseñanza como instrumento didáctico en el proceso de aprendizaje de vocabulario en inglés y la efectividad que se espera alcanzar en el nivel de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto.

### **2.3.1.2 Estrategia Metodológica**

Como respuesta al nivel de dificultad que presentan los estudiantes de grado sexto, frente al aprendizaje de vocabulario en inglés, se decide presentar las guías de enseñanza como estrategia metodológica, con el propósito de lograr mejorar el desarrollo de las habilidades comunicativas de cada estudiante en el área de inglés.

Esta estrategia ha sido elaborada para mejorar el nivel de aprendizaje de vocabulario en inglés, teniendo en cuenta la importancia de este en la apropiación del inglés como segunda lengua, al mismo tiempo que se evalúa la evolución del estudiante con respecto a su uso y relación con su entorno. Se busca que los estudiantes se familiaricen con diferente tipo de vocabulario para que de esta manera lo puedan emplear de manera apropiada en cualquier contexto.

De acuerdo a esto, Ballesteros, A.; Cuevas, C. (2006), plantea: “Una estrategia metodológica es el uso concreto que se hace de las metodologías, de los procedimientos y de las estrategias y técnicas de trabajo, como medio para la construcción activa de los aprendizajes. Su uso como estrategia metodológica implica necesariamente el conocimiento previo de los contenidos internos de carácter estructural y organizativo de la correspondiente estrategia o técnica de trabajo. Las estrategias metodológicas implican generalmente procesos de organización cognitiva, proceso de organización personal y grupal (trabajo individual, grupo pequeño, grupo mediano, gran grupo, o combinaciones), y diferentes tipos de procesos de interacción y relaciones sociales (relaciones verticales u horizontales, o ambas coordinadamente)”. (p. 90)

### **2.3.1.3 Modelo pedagógico**

De acuerdo a: Autores (2003), según el Diccionario Pedagógico AMEI, el término modelo pedagógico se define como: “Sistema educativo que integra las directrices básicas que figuran alrededor del alumno y que son: la acción docente; los materiales didácticos; la evaluación continua y el entorno en el que se desarrolla la acción formativa” (p.47).

Para, Martínez Coll (2005), “Hay que comprender que los modelos son construcciones mentales, pues casi la actividad del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; y en este sentido construir desde esas visiones estructuradas procedimientos para la enseñanza.

Como lo amplia el mismo, al decir que el propósito de los modelos pedagógicos, no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo que se debería enseñar, a quienes, con que procedimientos, a qué horas, bajo que reglamentos disciplinarios, para moldear, ciertas cualidades y virtudes en los alumnos. En este mismo orden de ideas, también se plantea que existen el tradicional, romancista, socialista y uno desarrollista”. ( p. 36)

La Institución Educativa San José se fundamenta en el modelo pedagógico Integral - Escuela transformadora estrategia pedagógica “El Constructivismo”, ha

basado sus principios en la Epistemología genética de Piaget y en la Fenomenología de Kant.

En el enfoque pedagógico esta teoría sostiene que el conocimiento no se descubre, se construye: el alumno construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

El constructivismo ha recibido aportes de importantes autores, entre los cuales se encuentran Jean Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

Este modelo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, en otras palabras el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias, aprender es por lo tanto donde el profesor actúa como facilitador que anima a los estudiantes a descubrir principios por sí mismo y a construir el conocimiento trabajando en la resolución de problemas reales o simulaciones.

Algunos beneficios de este proceso social son: que los estudiantes pueden trabajar para ordenar sus ideas y también contar sus conclusiones, eso le da oportunidad de elaborar lo que aprendieron. Por tal razón el diseño del currículo se da por procesos subjetivos, cognitivos o investigativos, generativos por descubrimientos basados en problemas, contextualizados y construcción del

conocimiento. El modelo pedagógico facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje e integra la teoría, la práctica y la vida de la Institución al contexto social; potencializa en el estudiante la autonomía, la creatividad, habilidades de pensamiento, la construcción de su propio conocimiento y su compromiso con la sociedad para ser consecuente con el currículo, que tiene como eje fundamental “el aprender haciendo”, de ahí que la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aún en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues esta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se insertan en los conceptos previos de los educandos, es decir no se desarrollan prácticas metodológicas de motivación dentro del aula.

De ahí que la fundamentación teórica está apoyada en postulados contemporáneos, que a su respecto Pestalozzi argumenta:

“La atención de un niño se extingue con las largas explicaciones, al paso que se activa con las preguntas vivas. Haced que estas preguntas sean cortas, claras e inteligibles. No deben llevar al niño únicamente a repetir en iguales o nuevas palabras lo que acaba de oír. Han de estimularlo a observar aquello que tiene ante él y a afianzarse en lo que ha aprendido, y ejercitarlo a hallar una pronta y adecuada respuesta entre su pequeño acopio de conocimientos. Mostradle una determinada propiedad en una cosa y haced que luego la descubra él mismo en otro objeto. Decidle que llamamos redonda a la forma de una pelota; y si conseguís que sepa mencionar otros objetos que poseen esta misma propiedad formal, habéis actuado en el niño más



provechosamente que si le hubierais hecho oír la más perfecta conferencia sobre la redondez. En vez de escuchar y repetir, lo que ha tenido que hacer es observar y pensar”.

Con este postulado, lo que se pretende es dar fin a la pedagogía tradicional donde el niño y el joven deben aprender todo de memoria y la labor del docente solo se basa en transmitir todo lo que este sabía para que aquellos lo repitieran tal cual; si el resultado era este, el objetivo se había logrado. Es decir cualquier estímulo motivacional es completamente nulo durante este proceso. Esta forma de aprender no produce en el niño y joven ningún interés y en cambio se le quita la posibilidad de pensar, indagar, explorar y crear.

#### **2.3.1.4 Actividades de enseñanza - aprendizaje**

Díaz Lucea (1994) “Las actividades de enseñanza-aprendizaje constituyen todo el conjunto de acciones propuestas por el profesor para el desarrollo de una unidad básica y se encaminan a lograr o alcanzar los objetivos didácticos de la misma. Por medio de estas actividades se entra en contacto, verdaderamente, con los alumnos, y de ellas depende, en gran medida, el sentido final y el éxito o fracaso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades de enseñanza-aprendizaje concretan, en una sola acción o conjunto, los tres tipos de contenidos del currículum...

El concepto de actividades de enseñanza-aprendizaje se refiere tanto a las que el profesor utiliza para enseñar, como a las que los alumnos realizan para aprender...

En el nuevo sistema educativo, el concepto de actividad no responde a comportamientos puntuales de los alumnos, sino que, por el contrario, éstas requerirán de una reflexión profunda por parte de los profesores acerca de la funcionalidad de las mismas para los alumnos, de la relación con otras actividades propuestas anteriormente o que se propondrán en el futuro, de la potencialidad para generar aprendizajes significativos y, finalmente, de la relación y articulación de los elementos que componen la unidad didáctica”. (p. 203).

#### **2.3.1.5 Métodos de enseñanza.**

Dentro de este contexto, Kuper & Messner (1993), expresa: “Si la enseñanza es enseñanza es entendida como un evento en el cual se debe transmitir lo más eficazmente una determinada cantidad de conocimientos en un tiempo limitado, el tema de los “métodos” se plantea de otro modo que en el caso de que la enseñanza en su forma organizativa de la escuela o del colegio es comprendida como una oportunidad que se brinda a niños y jóvenes para acceder al mundo de los hombres, recibir explicaciones para las objetivaciones en sus múltiples aspectos, y apoderarse de su mundo en todos sus aspectos. (Flitner, 1950)

En estos casos los métodos de enseñanza son estrategias de transmisión o clave para el mundo y para la auto-definición que alguien pueda tener dentro y hacia este mundo.

El concepto clásico de enseñanza por su gran importancia hoy y siempre considera que el docente asume la parte activa, el alumno la parte reactiva. Los puntos críticos son cierta unidimensionalidad, el peligro de un comportamiento autoritario, una comprensión restrictiva del aprendizaje.

- **La enseñanza como arreglo:** Los métodos de enseñanza adquieren un marco y características su el aprendizaje es comprendido como una confrontación con temas, descubrimiento de interrogantes, ensayo y experimentación, manejo independiente con materiales didácticos. En este caso la intención didáctica central es confrontar a “los alumnos y los objetos potenciales de aprendizaje” en un campo de tensión didáctica. El alumno no debe únicamente receptor conocimientos “terminados”, sino que debe preguntar, encontrar relaciones, ver tendencias, formular reglas. Enseñar significa envolverle en procesos creativos de aprendizaje. La disposición de enseñanza es el contexto respectivamente estructurado de la problemática, puesta a la disposición de la información, la oferta de medios y la asesoría para el aprendizaje (Boensch 1970). El docente se convierte más bien en planificador del aprendizaje, dramaturgo, arreglista, moderador. Los **métodos de enseñanza** pueden ser esbozados en los siguientes prototipos:
  - Iniciar el aprendizaje orientado a la acción
  - Provocar el aprendizaje orientado a los problemas

- Arreglar el aprendizaje descubridor
- Construir el aprendizaje situacional
- Modelar el aprendizaje simulativo” .( p. 42)

De igual modo Torres (2004), manifiesta: “Método, en general, es el camino o vía que sigue el espíritu humano en la investigación o exposición de la verdad. Pero en pedagogía, dándole a la palabra método un sentido más limitado, se designan con ella el orden que debe seguirse y la forma que debe emplearse para aprender a enseñar alguna cosa. Dos elementos, pues, muy importantes constituyen el método: el orden y la forma.

Hablemos del primero. El que enseña o el que descubre una verdad, no puede seguir en su labor más que dos caminos: la inducción o la deducción... Como se puede ver, en la inducción ascendemos de la parte al todo, de lo menos a lo más, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. En la deducción seguimos un orden inverso: descendemos del todo a la parte, de lo más a lo menos, de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto. Así pues, según el orden que debe seguirse en la enseñanza, no hay más que dos métodos fundamentales: el inductivo y el deductivo, conocidos también con los nombres de inventivo y de demostrativo respectivamente.

Pero los pedagogos combinan estos dos métodos, que realmente son los fundamentales, con las formas de enseñanza que, como sabemos, son también

dos: la expositiva y la interrogativa. El maestro enseña: o exponiendo la lección de una manera ininterrumpida, o haciendo interrogaciones.

De esta combinación con las formas de enseñanza, resultan cuatro métodos:

- Inductivo-expositivo (poco usado)
- Inductivo-interrogativo o socrático
- Deductivo-expositivo o dogmático
- Deductivo-interrogativo o catequístico

El uso de estos métodos de enseñanza depende de:

- Del ramo de enseñanza
- De la edad del alumno
- Del grado de instrucción

Se debe tener en cuenta que no será aplicado el mismo método en la escuela primaria que en la secundaria o profesional". (p. 115)

### **2.3.1.6 Competencias**

Como se sabe, las competencias son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve, es por esto que son aspectos de gran importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acorde a esto es importante diseñar y desarrollar diferentes estrategias en pro de prevenir los problemas presentados en los estudiantes frente al aprendizaje de

vocabulario en inglés y que fortalezcan continuamente las diferentes competencias en los ámbitos en los cuales se desenvuelve permitiéndoles enfrentarse con seguridad a los desafíos que a diario se le presentan al mismo tiempo brindará mejores oportunidades para su futuro.

De acuerdo con Zabala & Arnau (2014), “Las competencias implican actuar eficientemente ante una situación-problema en concreto y en un contexto determinado. Los componentes de la competencia se han de movilizar y aplicar en una situación determinada. Hasta que no se produce esta aplicación, no podemos hablar de competencia. No son las personas, sino las actuaciones, las que son competentes. Al hablar de competencias educativas, hablamos de las actuaciones, no de las personas. La razón es que la competencia siempre implica una actuación que es única, ya que una persona puede realizar la misma acción con más o menos eficacia, en función del contexto en que deba intervenir.

...Las competencias se sitúan en un continuo entre todo y nada. Es decir, hay grados de competencia, ya que las intervenciones en la realidad tendrán más o menos éxito y eficacia en función del grado de aprendizaje de sus componentes y del dominio de los procedimientos correspondientes a la actuación componente (analizar, seleccionar y aplicar)”. (p. 16)

Así mismo, Tobòn, Rial, Carretero, & Garcia (2006), afirma: “En el lenguaje cotidiano las competencias se emplean con varias significaciones y esto hace que sea

un término con sentidos intercambiables y adaptables de los hablantes, como bien ha puesto de manifiesto Tobón (2005; p.43). y en efecto, el análisis del empleo de concepto de competencias en situaciones coloquiales, muestra que se emplea con significaciones como: un enfrentamiento deportivo, en el deporte, las funciones laborales en un determinado cargo, en las empresas; las facultades para llevar a cabo determinadas acciones por parte de determinados organismos, en el ámbito legal, etc.

.....Esto hace que se pueda emplear el término de competencias para referirse a cualquier comportamiento o aspecto del ser humano, buscando su validación en el discurso social, lo cual da cuenta de su empleo con intereses no desvelados y el bajo grado de rigurosidad conceptual que tiene (véase, entre otros: Bustamante,2003: Tobón,2005,2006)". (p. 93,94)

De igual manera, Aguirre (2007), expresa: El concepto de competencia profesional es un concepto global y armónico. Las competencias no son, tan solo, las tareas que desarrolla un individuo en un contexto laboral específico, ni los conocimientos precisos para poder desarrollar dichas tareas; es un concepto más global, que va más allá de las destrezas y conocimientos concretos, que permite al individuo utilizar su capital personal en contextos diferentes y trascender dicha experiencia. Se trata de un conjunto de conocimientos, capacidades y aptitudes, necesarias para realizar las actividades de trabajo requeridas por los objetivos de producción de diferentes empresas y contextos de producción. Es decir, lo que se debe

esperar de las personas en un determinado campo ocupacional, sometido a permanentes cambios e innovaciones.

- **Competencia cognitiva**

Resaltando la importancia de esta competencia dentro del desarrollo de la presente investigación, Cabré (2010), manifiesta: “La competencia comunicativa corresponde al conocimiento de ámbito especializado que va a ser objeto de trabajo. Sin conocer una materia no es posible identificar la terminología, y menos aún estructurarla. Un especialista es capaz de estructurar una materia desde puntos de vista distintos, de reconocer las conexiones entre los distintos subtemas de la materia y establecer relaciones de una materia y todas sus partes con otras materias”. (p. 25)

Dentro de este contexto, García & De Castro (2012), plantea: “El pensamiento consecuencial respecto del propio comportamiento es uno de los mejores activos que podemos transmitir a nuestro alumnado, en forma de competencia cognitiva. Esta competencia a su vez precisa de otras como el pensamiento proyectivo (ponernos objetivos con los recursos que tenemos a nuestro alcance), el pensamiento de perspectiva (ponernos en la piel del otro y en su modo de ver, pensar y sentir las



cosas) y el pensamiento alternativo (tener un repertorio de posibilidades de acción variado, no proceder siempre de la misma manera)", (p. 30).

De igual manera, Melgar Carrillo (2015), expresa: "La competencia cognoscitiva es la habilidad para poder determinar si el estudiante posee los conocimientos especializados, relacionados con la asignatura que el maestro haya impartido. Es determinar si el alumno "sabe". Se pretende que los alumnos tengan la capacidad de aplicar estos conocimientos cuando tengan la experiencia profesional que los demanda. Por tal razón el punto de partida es la asimilación o internalización de estos Conocimientos". (p. 76).

- **Competencia interpretativa**

Para precisar esta teoría, Martínez, Verdú, & Gíl (2005), "Hace referencia a las acciones tendientes a dar sentido al enunciado de un problema, de este modo la interpretación alude fundamentalmente al fenómeno de la comprensión, interpretar un problema requiere establecer conexiones lógicas entre el problema y sus elementos con su conocimiento personal para interiorizar una visión propia del problema, construyendo sistemas o redes semánticas con significado acerca del problema, su meta y los requerimientos que este plantea. Es así como la competencia

interpretativa se fundamenta en la reconstrucción local y global del enunciado de un problema”. (p. 294)

Paralelamente a esta teoría, Niño Rojas (2011), explica: “La competencia interpretativa se basa en capacidades para la comprensión de la información con base en los sistemas simbólicos y a partir de la captación del sentido de los textos, mapas, esquemas, mensajes audiorales u multimediales, interpretación de textos virtuales y demás material, para la formulación de teorías o la reconstrucción del conocimiento. En el proceso de comunicación se ejercita principalmente en la escucha, la lectura y el desciframiento de otros tipos de textos, para lo cual es necesario el conocimiento de lenguajes verbales y no verbales”. (p. 23)

Para precisar lo anterior, Rolón, Saint-André, Simón, & Leal (1998), dice: “La competencia interpretativa puede soslayar los errores de cohesión y encontrar en un texto gran coherencia. Esta operación requiere de una competencia interpretativa cuya enciclopedia pueda articular ciertos códigos y subcódigos (estar al tanto de por qué el texto presenta errores de cohesión) y en algunos casos una gran capacidad de formular cierta variedad de hipótesis de lectura. La competencia interpretativa, con respecto a la cohesión, también depende de las convenciones interpretativas”. (p.80)

- **Competencia Comunicativa**

Partiendo de Plaza del Pino (2008), quien plantea: “Tradicionalmente, la eficacia comunicativa ha ido asociada al conocimiento y actuación de una lengua de hablantes y oyentes en situaciones concretas. De hecho, el concepto competencia fue creado por Chomsky en oposición al término actuación. El concepto de competencia comunicativa pone en relieve la importancia de la adquisición de habilidades, más allá de la lingüística que se basa en saber producir mensajes gramaticalmente correctos; para llegar a la competencia comunicativa que implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes, o la expresión y percepción de la propia autenticidad o sinceridad (Young, 1996). (p. 117)

La competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante – oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme.

Para Hymes (1974), la competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de

tal competencia esta mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias, este autor fue uno de los primeros etnógrafos de la comunicación que postuló la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante – oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturales significativas y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para este teórico, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriéndola lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada”.

Teniendo en cuenta estos aspectos el MEN., ha promovido el desarrollo del “Programa Nacional de Bilingüismo”, sustentado bajo la siguiente apreciación:

Fortalecer el dominio de un idioma extranjero es esencial para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo académico, cultural, económico, etc. El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo.

El reconocimiento de la importancia de una lengua extranjera, en este caso particular el inglés, llevó al Ministerio de Educación Nacional a implementar el Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia y como una estrategia para la promoción de la competitividad de nuestros ciudadanos.

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Con este propósito, el programa ha venido consolidando estrategias tales como: la definición de estándares de competencia en inglés, la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas, la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Este proyecto se ha definido teniendo en cuenta los ejes del ciclo de calidad: estándares, evaluación y mejoramiento. En el eje de estándares, se formularon los "Estándares de competencia en lengua extranjera: inglés". En evaluación, los estándares sirven como referente para alinear el componente de inglés de la Prueba de Estado así como el de los exámenes ECAES. En lo relacionado con planes de mejoramiento, el Programa se concentra en la formación de formadores de docentes

de inglés, en la formación de educadores del área en servicio del sector oficial y en el uso intensivo de medios que sirvan al propósito del proyecto. Adicionalmente, implementa un esquema para la acreditación de la calidad de instituciones de educación no formal, que se dedican a la enseñanza del inglés y para el fortalecimiento de los programas de licenciatura en idiomas/inglés de diferentes universidades públicas y privadas.” (MEN.)

### **2.3.1.7 Conocimiento**

Considerando a Iturrundo (1994), “Según kneller (1984) el conocimiento es un fenómeno construido mediante la interacción con el ambiente físico y social, el conocimiento no existe fuera del individuo. El modelo de Jean Piaget (Kamii, 1976; Molina Iturrondo, 1983) postula tres tipos de conocimiento, cuyos procesos de desarrollo son distintos (citado en Molina Iturrondo, 1996:7): el conocimiento físico, el conocimiento social y el conocimiento lógico matemático. El conocimiento físico depende de interacciones con el mundo físico y de experiencias perceptibles. El conocimiento social se construye a través de las socializaciones y se basa en la cultura en la cual se desenvuelve el individuo. Por otra parte, el conocimiento lógico matemático es altamente abstracto y no depende de los objetos o hechos concretos del medio ambiente”. (p. 7)

Se puede decir que según, Landeau, Elaboración de Trabajos de Investigación (2007), “El conocimiento es una actividad esencial de los seres humanos para obtener

nueva información, desarrollar su vida y obtener certeza de la realidad. Todo discernimiento requiere forzosamente de una relación en la cual aparecen dos elementos vinculados entre sí: el sujeto y el objeto; esta relación implica una actividad cuyo objetivo es establecer un enlace recíproco entre ambos. Si bien los elementos relacionados con el conocimiento presentan diversas modalidades, el propósito central de este capítulo es ofrecer una resumida visión que facilite la comprensión de las características específicas que el conocimiento científico posee. En esta sección, también, se presentan las nociones fundamentales del método, de la técnica y de la metodología, que se refieren, respectivamente, a una estrategia cognitiva general, a un modo procesal particular y aun formalismo transformador específico. (p. 1)

Por último, Valhondo (2002), expresa: “El conocimiento tiene su origen en la mente de los individuos, como síntesis de diversos componentes: creencias, experiencias, inteligencia, intuiciones, juicios, valores, etc. Este conocimiento puede ser transmitido mediante el lenguaje y la observación. Además, nos servimos de diversos medios para transcribir determinados componentes del conocimiento mediante su codificación formal: bases de datos, documentos, correos electrónicos, esquemas, webs, etc., son ejemplos de formas en las que puede encontrarse el conocimiento.

....Esta situación del conocimiento en las mentes de las personas y en medio físicos ha dado lugar a la clasificación ampliamente aceptada que contempla dos categorías:

- Conocimiento tácito: es el conocimiento personal, almacenado en las cabezas de los individuos, difícil de formalizar, registrar y articular y que se desarrolla mediante un proceso de prueba y error que va formando el conocimiento del individuo sobre las más diversas, materias.
- Conocimiento explícito: es el conocimiento almacenado en medios físicos, en cualquiera de las formas enumeradas anteriormente.

..La interacción del conocimiento tácito y explícito da lugar a procesos de creación de conocimiento. (p. 55)

### **2.3.1.8 Comunicación**

Según a Molestina (2007), “Existen varias definiciones de la comunicación. Etiológicamente la palabra comunicación viene del latín “comunis”, “comunicarse”. Según esto deberíamos aceptar por comunicación la acción de comunicar, de establecer una comunidad de interpretación con alguien, al compartir información, ideas, conceptos o actitudes. Algunos definen comunicación diciendo que la sociedad es comunicación, otros dicen que es la respuesta discriminada de un organismo a un estímulo, lo más adjudican a la comunicación el rol de impartir información y dicen también que es interacción. Sea cual fuera la definición que más nos acomode, podemos decir sin temor a error que la comunicación es un atributo del ser humano (entendido por esto la comunicación de: ideas, conceptos, actitudes, valores, etc.) y



que el hombre, de una forma u otra, se encuentra siempre envuelto en una o varias formas del proceso de comunicarse con sus semejantes y el medio que lo rodea”.

(p. 1)

En segundo lugar, Novoa (1980), manifiesta: “Berlo comienza por indicar que toda comunicación humana tiene alguna fuente, es decir alguna persona o grupo de personas con un objetivo y una razón para ponerse en comunicación. Una vez dada la fuente, con sus ideas, necesidades, intenciones, información, y un propósito por el cual comunicarse, se hace necesario un segundo componente. El propósito de la fuente tiene que ser expresado en forma de mensaje. En la comunicación humana toda conducta física, como traducción de ideas, propósitos e intenciones expresadas en un código, en un conjunto sistemático de símbolos, constituyen un mensaje”. (p. 4)

Finalmente, Presas,(2008), dice: “Los estudiosos han realizado muchos intentos para definir el concepto “comunicación” pero establecer una única definición ha sido imposible y además no creemos que pueda llegar a ser muy fructífero (Clevenger, 1991). En estos momentos existen más de trescientas definiciones de cultura (Miller, 2002). (p. 15)

...Frank Dance (1970) dio un paso esencial en el establecimiento de este concepto escurridizo. Ha esbozado tres puntos de “diferenciación conceptual crítica” que forman las dimensiones básicas de la comunicación.

...La primera dimensión es el nivel de observación. Algunas definiciones, nos dice, son amplias e inclusivas; otras son restrictivas. Por ejemplo, la definición de comunicación como “el proceso que concreta partes discontinuas del mundo vivo” es sin duda una definición general. En cambio, la comunicación como “un sistema para comunicar información y ordenes, es una definición restrictiva.

...La segunda dimensión es la intencionalidad. Algunas definiciones solo incluyen el propósito de enviar y recibir el mensaje y otras no conllevan o no imponen esta limitación.

La tercera dimensión que Frank Dance utiliza para distinguir entre las definiciones de comunicación es la sentencia normativa, por ejemplo, la siguiente definición presume que la comunicación es satisfactoria: “la comunicación es el intercambio verbal de un pensamiento o idea”.

### **2.3.1.9 Motivación**

#### **2.3.1.9.1 ¿La falta de motivación, un problema?**

Según Alonso Tapia (2005), “Motivación para el aprendizaje: Perspectiva de los alumnos”, los alumnos afrontan su trabajo con mayor o menor esfuerzo de acuerdo a tres tipos de factores:

- *“El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.*
- *Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.*
- *El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.” Tapia, Alonso, (2005).*

#### **2.3.1.9.2 Función del docente para mejorar la motivación de los estudiantes**

Como docentes se hace necesario el replanteamiento de los objetivos dentro del proceso de enseñanza en busca de una acción motivadora frente a los estudiantes:  
*(Objetivos del profesor en su acción motivadora, Martínez – Salanova, E.)*

- Suscitar el interés
- Dirigir y mantener el esfuerzo
- Lograr el objetivo de aprendizaje prefijado

No se trata solo de motivar a los estudiantes sino de crear un ambiente de aprendizaje que les permita motivarse a sí mismos. El interrogante sería, ¿cómo podemos hacerlo?

Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente.

Específicamente, en el marco del desarrollo de competencias, un ambiente de aprendizaje se encamina a la construcción y apropiación de un saber que pueda ser aplicado en las diferentes situaciones que se le presenten a un individuo en la vida y las diversas acciones que este puede realizar en la sociedad. (Tomado de, colombiaaprende.edu.co).

En el desarrollo de las competencias del idioma extranjero, el ambiente de aprendizaje debe favorecer los procesos comunicativos de esta nueva lengua en situaciones de la vida real de los estudiantes que además suplán sus necesidades, colmen sus expectativas y estén relacionadas con sus intereses.

Aunque poco a poco se ha ido implementando en forma relevante la lengua extranjera, inglés, como un área obligatoria y fundamental en todas las instituciones de carácter oficial (Artículo 21, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994), a la fecha no se han alcanzado los logros esperados. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional define en la década de los noventa los lineamientos curriculares

para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la educación básica y media.

Siendo la motivación un factor de importancia dentro del proceso de aprendizaje, se destaca García C. (2010), quien manifiesta: “La motivación ha sido uno de los temas más estudiados por psicólogos y pedagogos, debido a su importante papel como precursor de la conducta guiada por intenciones y mantenedor de la misma, como poderosa fuerza que evita el desánimo, el decaimiento y el abandono. (p. 1)

Tanto la motivación como la emoción son dos aspectos esenciales en el análisis de la conducta humana. De hecho las palabras motivación y emoción provienen de la misma raíz latina: moveré, mover. Las emociones y las motivaciones nos mueven. (González Garza, 1987:100).

...Allport (1996) considera la motivación como el motor de la personalidad. Toda teoría de la personalidad se centra en el análisis de la naturaleza de la motivación, entendida ésta como toda condición interna en el individuo que le induce a la acción o el pensamiento.

...Pastor (1988:53) entiende la motivación como sinónimo de movente o de energía que impulsa al individuo a la acción, lo sostiene perseverantemente en ella y orienta su rumbo hacia donde se encuentren las metas deseadas.

Así mismo, cabe señalar a García F. (2005), quien define “La motivación puede ser entendida como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (por ejemplo, Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993). Según Pardo y Alonso Tapia (1990, p.7), al hablar de motivación “nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción”. Definiciones más sintéticas de motivación podrían ser las siguientes: “el esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo”; o, “el conjunto de factores que nos incitan desde dentro a la acción”; o “el trasfondo de la acción y señala su dirección”. (p. 31-33)

Según Eccles y Wigfield (2002), las recientes teorías de la motivación relacionadas con el aprendizaje se centran sobre todo en la relación de las creencias, los valores y las metas con las conductas de aprendizaje de los alumnos.

Tradicionalmente se han distinguido dos tipos de motivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Hablamos de motivación extrínseca cuando un alumno realiza las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje; para obtener recompensas o evitar sanciones...Al alumno no le interesa el aprendizaje en sí mismo, sino las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje. Las consecuencias de este tipo de motivación son generalmente

negativas: para mantener la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos externos.

...La motivación de un estudiante sería intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por la satisfacción que le produce al mismo aprendizaje.

Para concluir, Montenegro (2005), Se habla de la motivación como un elemento que determina en buena parte el éxito cognitivo. Se puede considerar como el estado de ánimo del estudiante que lo impulsa a realizar actividades de aprendizaje... La motivación es una resultante de condiciones propicias relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas, las condiciones del ambiente físico, la conciencia de necesidades de conocimiento, el grado de aceptación de los objetivos o metas, y el nivel de logro o consecución de los mismos. (p.36)

**Gráfica 1: Dinámica de la motivación en el proceso del aprendizaje**



### 2.3.1.9.3 ¿Cómo influye la motivación en el significado de la actividad?

García Legazpe (2008) “Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos. Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de estos como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica, ambiente o entorno. Por este motivo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo. (p. 76)

Teniendo en cuenta dicho aporte, como docentes es necesario iniciar un replanteamiento de la labor y de las estrategias que se están empleando, ya que no se están alcanzando las metas que se esperan a lo largo del proceso. Como primera medida se hace importante asumir un rol mediador. *Tanto Piaget como Vygotsky hablan de un proceso de maduración, pero en el caso de Piaget, se refiere al paso por los diferentes estadios, mientras que para Vygotsky la maduración se da por las zonas de desarrollo próximo, que se definen por la distancia entre la capacidad de resolver los problemas en forma independiente y la guiada por un adulto y un par aventajado Vygotsky (1978).* (Tomado de, Concepción Psicopedagógica de Vygotsky).

Mediar el encuentro de los estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad pedagógica, asumiendo el rol de profesor constructivo y



reflexivo, permitiendo que los alumnos construyan su saber a partir de sus conocimientos previos y de los intereses y el entorno en el cual se desenvuelven.

No se trata de dejar solo al estudiante, sino de acompañar y verificar si se están cumpliendo los objetivos trazados. Es evidente que a medida que se vayan incorporando nuevos saberes, se propiciarán espacios para mejorar el proceso. En tal sentido es necesario educar al estudiante para que pueda pensar, sentir y actuar sobre materiales y contenidos significativos bajo contextos diversos, que sea capaz de planear, fijar metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo, teniendo siempre la función que debe cumplir el docente dentro de este aprendizaje.

Consecuente con lo anterior se pueden citar algunos principios de aprendizaje que se relacionan a la concepción constructivista del mismo,

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto-estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

*Cuadro 2 Principios de aprendizaje Constructivista (tomado de: Constructivismo y Aprendizaje Significativo, Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas)*

Según Díaz Barriga y Hernández (1999), el rol del docente con respecto a la motivación se centrará en promover “motivos” en sus alumnos con respecto a sus comportamientos y aprendizajes para emplearlos voluntariamente en las actividades de la clase, dando sentido a las tareas escolares y proporcionándolas de un objetivo definido, para que los estudiantes desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad tanto personal como social.

Como quiera que la motivación en el aula es tenida en cuenta como un factor cognitivo - afectivo que debe estar presente en cualquier acción de aprendizaje y en todo proceso pedagógico sea esta de forma implícita o explícita, logrando entablar una relación de interdependencia entre los sujetos participantes del proceso, haciendo relevantes aspectos como las características y requerimientos del quehacer o actividad escolar, los propósitos o metas establecidas para tal actividad y el objetivo que se busca con su ejecución.

Construir una forma agradable de aprender debe convertirse en un desafío para los modelos educativos actuales. La relación con los estudiantes demuestra que muchos de ellos asisten al colegio más por obligación que por gusto o decisión propia, pero no hallan nada que realmente los estimule, que esté dentro de los intereses que poseen. Así mismo, podría decirse que los docentes han perdido el horizonte de la relación con sus estudiantes. Aun así actualmente se desarrollan diferentes teorías de aprendizaje basadas en la experiencia y en el aprendizaje significativo, pero al mismo tiempo se ha ido perdiendo la perspectiva fundamental de encontrar una forma

de que las actividades que se plantean resulten agradables a los estudiantes. Es por esto, que se puede tener en cuenta la siguiente apreciación en la que *Comenio*, examina la acción de las escuelas del siglo XXI: *“Para educar a la juventud se ha seguido un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios; la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a ir con los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida”*<sup>1</sup>

Díaz Barriga y Hernández (1999) “El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación”.

Ortega (2003), Cabe señalar que el aspecto didáctico no debe ser el único elemento a tener en cuenta dentro de los elementos motivadores necesarios en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza de cualquier saber, en este caso un nuevo idioma, debe partir de situaciones reales en la vida del estudiante y de sus intereses, es por esto que la motivación y el aprendizaje están directamente relacionados y uno depende en gran medida del otro.

---

2 (Comenio, 1970)

Consecuente con lo anterior, Alcón Soler ( 2002), expresa: “Gardner ha desarrollado un estudio de la motivación en el aprendizaje de una lengua desde 1950 (Gardner 1968, 1980, 1985, 1988, entre otros), en el cual se considera que la actitud hacia la lengua y la motivación son elementos inseparables dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Consecuente con lo anterior y como se ha expresado anteriormente para lograr que los estudiantes se sientan realmente motivados, se debe iniciar con una motivación del docente frente a su labor.

Cabe resaltar que no se trata solamente de enfocarnos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en el desarrollo de actividades lúdicas que busquen motivar al estudiante, aunque claramente esto es muy importante no se deben dejar de lado aspectos gramaticales necesarios dentro de la correcta adquisición de cualquier lengua, es obvio que si no se maneja de manera apropiada su aspecto gramatical sería casi imposible su real y correcto funcionamiento en cualquier entorno.

## **2.3.2 Variable dependiente**

### **2.3.2.1 Aprendizaje**

De acuerdo con esta teoría, Rodríguez & Pàrraga (1991), plantea: “, Según Hilgard (1975) como lo que más se acerca una definición cabal de la esencia de lo que es en fenómeno del aprendizaje. La definición fue la siguiente: “por aprendizaje se entiende un cambio más o menos permanente de la conducta que ocurre como consecuencia de la práctica”. A pesar de las patentes imperfecciones de esta definición, puestas de manifiesto por diversos autores, puede ser considerada como punto de partida o de referencia para la comprensión del fenómeno aprendizaje. Esta definición contiene el germen de la esencia del aprendizaje. Efectivamente, ahí se encuentra el sentido de cambio y de experiencia que son los dos rasgos que de ninguna forma pueden faltar en la conducta y que excluyen toda connotación valorativa o formalista o interpretadora. Algunos autores ponen de manifiesto el factor de adaptación y el factor cognitivo en esos cambios de la conducta, pero al nivel teórico en que nos encontramos en estos momentos resultarían fuera de lugar, aunque como veremos, una y otras circunstancias son fundamentales para conocer mejor el ámbito del aprendizaje” (p. 24).

Ahora, según Castejòn & Navas (2009), “Para Bruner el aprendizaje es un proceso de conocimiento que tiene lugar de forma inductiva. Esto es, el sujeto que aprende avanza desde los conocimientos más específicos a los más generales. De

manera similar a como se aprende un concepto reuniendo elementos particulares y extrayendo las características comunes que poseen todo ellos en común, el aprendizaje consiste en descubrir los elementos comunes o las relaciones de carácter general que guarden entre si los conceptos o ejemplos particulares de conceptos más simples.

Si el aprendizaje es un proceso inductivo desde los elementos más específicos y concretos a los más generales y abstractos, la enseñanza se convierte, por tanto, en un proceso de facilitar el descubrimiento de los nexos o relaciones que guarden entre si los conceptos más simples”. (p. 87)

Al mismo tiempo, Ledesma (1997), indica: “Morse define el aprendizaje como “el cambio de potencial propio, para ver, pensar, sentir, y actuar a través de experiencias en parte perceptivas, intelectuales, emocionales y motrices”.

Se supone que este proceso incluye cambios en el sistema nervioso que hasta ahora no han sido identificados. Nuestra falta de habilidad para reconocerlos es una de las razones de que existen tantas teorías sobre el aprendizaje. Warren C. Howard define el aprendizaje como “el proceso por el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no, haberse encontrado antes” Para Bela Szekeley el aprendizaje es “el proceso que conduce a la comprensión de una situación determinada”. Para otros el aprendizaje es “el conjunto de cambios

relativamente permanentes de la conducta, obtenidos como resultado de la experiencia”. (p. 24)

De acuerdo a estos planteamientos las guías de enseñanza se presentan como una estrategia de dentro del proceso de aprendizaje de vocabulario en inglés, fortaleciendo el modelo pedagógico establecido por la Institución Educativa Técnica San José en el PEI, donde se plantea el modelo pedagógico constructivista y aprendizaje significativo como base en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acorde a esto, “La teoría constructivista del aprendizaje aporta a la discusión de las teorías del aprendizaje los siguientes aspectos:

- El aprendizaje se entiende como la construcción activa del conocimiento.
- El aprendizaje se entiende como un proceso autónomo que el alumno lleva a cabo de manera responsable.
- El aprendizaje se entiende como un proceso experimental que el alumno configura con ayuda de la integración de experiencias previas.
- El aprendizaje se entiende como un proceso en el que los alumnos alcanzan, a través del trabajo colaborativo en grupo, la armonización de los constructos cognitivos subjetivos de cada uno.
- El aprendizaje se entiende como un proceso que requiere materiales de aprendizaje ricos y que necesita estar inserto en un contexto de aprendizaje rico”. Lázaro (2011).

### **2.3.2.2 Planificación de clase**

De acuerdo a este concepto, Benegas & Verstraete (2013), dice: “Esta labor requiere de un ordenamiento previo, de una planificación bien fundada, que la salvaguarde de confusiones. El orden que un docente puede registrar en el aprendizaje le permite al alumno conquistar una nueva visión de sí mismo y del medio. Todo se les hace menos extraño, pero esta conquista no se resuelve con copiar y repetir, sino con un repensar de acuerdo con los modos naturales que tiene el intelecto, para ordenar los datos que le llegan del medio externo.

Una clase planificada con sentido común permite al alumno comprender el tema y reordenar el pensamiento para futuros aprendizajes. Esto es conocimiento y metacognición. Una clase es un trabajo de integración de todo lo vivido y aprendido: intervienen todos nuestros saberes, tanto científicos como vivenciales. Se aprende movilizand o toda la red conceptual-actitudinal”. (p.15)

### **2.3.2.3 Plan de clase**

Según Moreno (1978), “La palabra clase puede ser entendida de múltiples maneras:

- Un período de tiempo de 50 minutos
- Un grupo de personas reunidas para aprender
- El desarrollo de un tema, etc.



Al referirnos a una clase, se entiende como “una unidad psicológica en la cual se cumple el ciclo completo del alcance, por parte del alumno, de un objetivo de aprendizaje”. Dado que los objetivos que se pretenden en una clase son específicos y por lo tanto de conductas observables, puede planearse en detalle la actividad a realizar para conseguir esos objetivos.”. ( p. 103)

Frente a este mismo concepto, Guzmán , Arreola, Martínez , & Solís (2012), expresa: “La planeación didáctica se refiere al conjunto de acciones realizadas antes de impartir la clase y es donde se detallan las actividades que el docente se propone llevar a cabo en su curso. Por este motivo la distinguimos de la propia actividad de enseñanza ya que, aunque están muy interrelacionadas, se diferencian puesto que es diferente describir las actividades que se piensa realizar de las que finalmente se ejecutan o llevan a cabo” (p. 100)... “De acuerdo con la RIEB, La planeación es considerada como: plantear acciones, para la intervención del docente hacia el desarrollo de las competencias, de los aprendizajes esperados y de los estándares” SEP (2011), (p.215).

De acuerdo a las definiciones planteadas anteriormente, se concluye: “En la planeación se delimitan los propósitos o lo que se desea alcanzar con los alumnos de un determinado grupo o materia. Se describen, además, las estrategias y actividades didácticas a utilizar, cuidando que éstas sean pertinentes con el tema enseñanza, adecuadas a las características de los alumnos y a sus formas de aprendizaje, tomando en consideración los recursos disponibles. Finalmente, se especifican los

instrumentos a utilizar para reunir las evidencias de aprendizajes y así poder constatar el dominio de las competencias y de los aprendizajes esperados”.

En la planeación didáctica se parte de la centralización en el aprendizaje del alumno. Ésta debe plantear retos alcanzables y situaciones interesantes para los alumnos, indicando las acciones a realizar para alcanzar los propósitos señalados en los programas, encausando al estudiante para que pueda adquirir lo propuesto y diseñando las formas de evaluación para verificar el logro de las metas de enseñanza.

Por medio de la planeación, el profesor sistematiza el trabajo a realizar, se acopia de las ayudas o materiales necesarios y diseña los instrumentos de evaluación a utilizar. Según, Antúnez & Inbermón (1992), “Programar las tareas de desarrollo y aplicación de un currículo en el aula, es la plasmación formal de un conjunto de contenidos y actividades pensadas para que sean trabajadas en un contexto y en un futuro más o menos próximo”. (p.107),

#### Momentos de la planeación didáctica

<b>PROPÓSITOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
¿Qué deben aprender los alumnos?	¿Cómo hacer para alcanzar los _____ propósitos?	¿Cómo sé que los propósitos han sido alcanzados?

### 2.3.2.4 Evaluación de procesos

De acuerdo a Picado (2001) “En la vida cotidiana, constantemente se usa el concepto de “evaluación”, el cual ha asumido especial protagonismo en la actividad docente. Es un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, una labor que todo docente debe desarrollar a lo largo de su quehacer didáctico...

En los debates psicopedagógicos de los últimos años, la evaluación ha adquirido un papel preponderante por varias razones, como las **actuaciones y decisiones de los educadores**, un tanto reduccionistas en el campo de la evaluación. Algunos educadores lo hacen porque tienen un concepto tradicional sobre el tema; otros, aun conociendo todo un discurso teórico constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizan acciones contradictorias con dicho discurso, y siguen usando un concepto tradicional de la evaluación, lo cual afecta directamente al estudiante... La evaluación tiene varios alcances y, dependiendo de la concepción educativa que se posea, así se percibe y se aplica. Es frecuente entender la evaluación como sinónimo de examen, como una actividad de los profesores sobre el alumno. Tradicionalmente se ha concebido como la práctica o aplicación de **pruebas**, llamadas comúnmente en nuestro medio **exámenes**, que se hacen formalmente al finalizar una unidad didáctica, un curso lectivo o un ciclo escolar, muchas veces para obtener una información y con base a ella asignar una calificación a los estudiantes, dar a entender autoridad, establecer control o para mantener la disciplina en las aulas, así como para promover a los estudiantes o dar un título. Esta práctica, poco complicada, es la que

normalmente ejercen los docentes... Coll y Martín (1998) afirman que es necesario no confundir la evaluación de los aprendizajes con una serie de decisiones relacionadas con ella (acreditación, promoción y titulación de los alumnos), que no forman parte de la evaluación en su sentido estricto, ni son una consecuencia mecánica y automática de sus resultados. Consideran que las decisiones sobre promoción de los alumnos no se vinculan mecánicamente con el hecho de haber alcanzado los objetivos correspondientes en cada una de las áreas del currículum, sino que es necesario una valoración del equipo docente respecto a si las capacidades desarrolladas y aprendidas les van a permitir seguir con aprovechamiento las enseñanzas propias del curso o ciclo siguiente". (p. 136).

Complementando lo anterior, citamos a Saavedra (2001), donde expresa "...la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación, fenómeno, en el caso de la evaluación educativa se impone una extensa gama de posibilidades con referencia al mismo objeto de la evaluación: se puede evaluar desde el sistema educativo en su conjunto hasta cualquiera de sus segmentos o niveles; pueden evaluarse las condiciones socioeconómicas del sistema y también su funcionamiento, pueden identificarse otros objetos de evaluación educativa: los objetivos, el material, la metodología didáctica, el comportamiento del profesor, el ambiente de aprendizaje, los resultados del aprendizaje llevado a cabo por el alumno e incluso el proceso mismo tomado en su globalidad" (p. 8).

Así mismo, Castillo & Bolívar (2002), expresan: “Plantearse la evaluación de impacto resulta necesario si queremos conocer los efectos de procesos de formación concretos y de procesos educativos generales...La evaluación como actividad es objeto frecuente de atención por parte de los diferentes protagonistas: la aplica el monitor/profesor en el aula, la utiliza el estudiante en los procesos de autoevaluación... Parece que lo ideal fuera que el proceso de evaluación se pensara y aplicara desde una perspectiva unitaria que tuviera en cuenta los diferentes protagonistas e intereses. Más aún, pudiera integrarse en el proceso de gestión de la formación como una actividad más. Plantearse la evaluación desde una perspectiva integral exige considerar globalmente las diferentes propuestas dentro de un mismo esquema de actuación”. (p. 151)

Rioseco & Ziliani, Yo pienso y aprendo (1990), Los principios esenciales de la evaluación hacen de ella un medio más que un fin. Permite mejorar gradualmente el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, orientar el proceso. Es así como se podrán realizar actividades de reforzamiento permanente que permitan ir evaluando los logros en forma constante. Para este efecto, las diversas actividades propuestas a través de las unidades sirven de evaluación permanente en el desarrollo de su programa, con la flexibilidad y adaptación que éste requiera.

...La inclusión de la evaluación formativa denota una actitud pedagógica creativa, estimulante y renovadora, pues se contrapone a la concepción que planteaba las calificaciones como la fuente de poder de los profesores. (p. 23)

Pérez Gómez & Soto Gómez (2009), “El propósito fundamental de la evaluación educativa es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes”. (p. 5)

### **2.3.2.5 Trabajo colaborativo**

Resaltando la importancia del trabajo colaborativo dentro del proceso de enseñanza, se puede citar a De Castro & Martínez (2015), “Una estrategia que apoya el aprendizaje significativo son las actividades de clase planeadas según los principios del aprendizaje colaborativo. Su propósito es contribuir a que el estudiante reconozca las fronteras que existen entre las diversas comunidades de conocimiento especializado, pues la apropiación del conocimiento requiere de metodologías y actividades donde el conocimiento se construye con medios no siempre conocidos. No suponen una única respuesta ni un único método para llegar a ella”...Collazos y Mendoza (2006) plantean que el trabajo colaborativo requiere la estructuración de actividades orientadas por objetivos claramente definidos, además del establecimiento de roles, tareas y herramientas disponibles para la consecución de los objetivos o resultados de aprendizaje. Aquí el profesor relega su “autoridad” como conocedor perenne de la verdad y asume la tarea de comprender lo que pasa en los proceso de aprendizaje de los estudiantes (cfr. González & Díaz, 2005). (p. 162).

Seguidamente, Blanco (2009), expresa: “En las definiciones más actuales (López Noguero, 2005) se define al grupo como: “Un conjunto de personas con un fin determinado, con un fin determinado, con unas reglas concretas para alcanzar una meta no siempre explícita y con diferentes roles y posiciones”. Esta definición no dista mucho de las que se han planteado en los entornos profesionales, pero tampoco de la concepción tradicional de Kurt Lewin (1944) artífice del concepto de “dinámica de grupos” y quien lo define, como una entidad dinámica en la que se producen distintos procesos de interacción entre sus miembros... Cuando se comparten los objetivos y se trabaja conjuntamente, los resultados de aprendizaje suelen ser mejores porque existe una mayor organización del trabajo (gestión y reparto de tareas, control de trabajo, interacción entre los miembros, promoción y desarrollo de actividades de grupo) y en general, mayor eficacia. También, se favorece la participación, el desarrollo de habilidades para la socialización y una mayor oportunidad para el aprendizaje. En definitiva, aprender a trabajar en grupo, o en equipo, implica asumir y tomar conciencia de las características y competencias que aparecen en todo proceso grupal: (p. 50-51)

- Tolerancia
- Respeto
- Cooperación
- Búsqueda de información
- Compartir información
- Comunicar resultados
- Empatía y escucha
- Compartir y consensuar puntos de vista diferentes

- Elaborar planes de actuación para el grupo
- Crear un clima de progreso y de cohesión
- Alta motivación
- Acciones y metas comunes

De igual manera, Cabrera (2008), plantea: “El trabajo en pequeños grupos al interior del aula se caracteriza por la presencia de intercambios en los que un estudiante de un grupo interactúa con otro de sus compañeros, pero que pertenece a un grupo diferente al suyo. El profesor puede evidenciar el surgimiento de intercambios inter o entre grupos distantes y proximales. En ambos tipos de intercambios, los grupos se ven favorecidos de la construcción que se hace en conjunto de la actividad... Existe consenso en que el aprendizaje colaborativo es una estrategia de enseñanza aprendizaje que favorece el desarrollo y fortalecimiento de competencias en los estudiantes. Desde competencias que son consideradas como herramientas o instrumentos que permiten la construcción en conjunto de una tarea, hasta competencias interpersonales en las que se aprende a compartir espacios comunes, el respeto por el otro y el conocimiento de otras formas de ver y percibir el mundo.

Las razones más importantes para formar un equipo son:

- Mejorar el proceso.
- Satisfacer las necesidades.
- Dar una oportunidad de analizar y mejorar procesos a los miembros del equipo. (p. 67, 106).



Por otra parte, Urcola (2010), resalta “La eficiencia del trabajo en equipo viene determinada por el logro o superación de los objetivos previamente establecidos al menor coste posible. La eficiencia de un equipo se encuentra delimitada por el logro de unos resultados superiores a los que se lograrían de forma individual. Por ello, la finalidad de todo equipo es lo más eficiente y obtener los mejores resultados posibles. Aun siendo la eficiencia absolutamente necesaria en un equipo no es suficiente, se requiere también una cohesión que dé unidad y estabilidad en el largo plazo a los miembros de un equipo...La cohesión es lo que hace que, ante las dificultades y problemas que puedan surgir en cualquier momento, los miembros del equipo estén dispuestos a buscar los remedios para superarlos. Es la tendencia a mantenerse juntos y de acuerdo. (p. 206)

La esencia del trabajo en equipo está en mantener bien presentes y llevar a cabo los siguientes aspectos básicos:

- Compartir un objetivo común.
- Sentido de pertenencia.
- Liderazgo.
- División clara de funciones.
- Indicadores de progreso.
- Máxima eficiencia / adecuada cohesión.
- Cooperación e interdependencia.
- Comunicación y relación fluida.
- Compartir información y valores.
- Propiciar la participación.

- Recordar el objetivo y motivar.
- Resolver obstáculos.
- Medir y motivar el progreso.
- Celebrar éxitos / aprender de fracasos”.

### **2.3.2.6 Autonomía en el aprendizaje**

Villardón Gallego (2015), “La autonomía en el aprendizaje se entiende como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2001: 12). Conseguir que el alumnado sea más autónomo aprendiendo implica hacerle consciente de las decisiones que toma, de los conocimientos que pone en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Monereo y Pozo (2003) establecen una serie de competencias concretas que favorecen la autonomía de los alumnos en el aprendizaje y que conllevan implicaciones para la actuación docente.

- Pensar
- Cooperar
- Comunicar
- Empatizar
- Ser crítico

- Auto motivarse

La meta es desarrollar la capacidad para construir conocimiento por sus propios medios, para lo que se necesita aprender estrategias para aprender, y para ello un plan intencional ya que no es esperable que esta capacidad se desarrolle espontáneamente.

La autonomía para aprender necesita de algunas habilidades que permitan el aprendizaje continuo. Habilidades para organizar, planificar y evaluar la propia tarea y, particularmente, el proceso de aprendizaje permiten una mayor autonomía en el aprendizaje, que puede ser regulado por el propio estudiante.

El estudiante que está en un proceso de aprendizaje autónomo necesita comprometerse en el aprendizaje, es decir, responsabilizarse de su proceso y hacerse cargo del mismo, lo que implica la autogestión del aprendizaje y desarrollar su propio proyecto de aprendizaje o formación. El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia. La significatividad del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo son condiciones para el mismo y lo refuerzan. (p. 17).

### **2.3.2.7 Vivencias significativas**

Respecto a esta teoría conviene citar a Fuerbringer, Villareal, & Guerra (1995), “las vivencias significativas son las que permanecen intactas y que poseen un potencial de significación no menor para la persona y con carga emocional no inferior al trauma desorganizador. Es una de las formas de defensa psíquica. (p. 124)

Para Peña (2006), esta teoría la define: “Por significatividad entendemos la repercusión en el yo de una experiencia. Este principio establece que la configuración de la personalidad se realiza a través de experiencias o vivencias significativas, que son las que van encauzando al individuo en unas direcciones determinadas. La significatividad está muy conectada con el principio de la predominancia, de tal forma que este principio presupone la significatividad. El carácter predominante de una realidad no se define por la frecuencia de experiencias similares, sino por la significatividad que tienen para el individuo”. (p. 54)

Del mismo modo Fuerbringer, Villareal, & Guerra (1995), dice: “Las vivencias significativas son las que permanecen intactas y que poseen un potencial de significación no menor para la persona y con carga emocional no inferior al trauma desorganizador. Es una de las formas de defensa psíquica”. (p. 124)

### **2.3.2.8 Didáctica**

Díaz Alcaraz, (2002) “Para García Hoz, educación es el “perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas: entendimiento y voluntad”. Si la educación es perfeccionamiento intencional, necesita ayuda, relación educativa bipolar: docente-discente. En esta relación educativa se produce enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, ¿cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué debe aprender el alumno?, ¿cómo ha de presentarse la enseñanza?... A todas estas preguntas responde la Didáctica.

La Didáctica es la ciencia que estudia el proceso instructivo o de enseñanza en cuanto produce la formación o educación intelectual.

El objeto material de la didáctica es el estudio del proceso instructivo. El objeto formal tiene por finalidad producir información intelectual primariamente y secundariamente la formación integral del individuo.

De lo expuesto con anterioridad, se puede deducir que la Didáctica se ocupa de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso instructivo y de la formación integral del discente.

...La didáctica como disciplina puede y debe construir el marco de teorización adecuado para la enseñanza.

La didáctica (el saber y el quehacer didáctico) está indefectiblemente orientada hacia el aprendizaje de los alumnos. De ahí su importancia y el papel sustantivo que juega en la teoría y en la acción didáctica.

Las tres cuestiones fundamentales que ha de afrontar la didáctica son: ¿cómo se aprende?, ¿cómo aprenden los alumnos? Y ¿cómo enseñar a aprender?. (p. 44)

### **2.3.2.9 Material didáctico**

Con respecto a esta teoría, Carrasco & Basterretche (2004), expresan: “El aprendizaje humano es de naturaleza fundamentalmente perceptivo y, por ello, cuantos más estímulos reciba el sujeto que aprende, más ricas y exactas serán, en principio

sus percepciones. No otro fundamento tiene la “ley de las sensaciones asociadas” según la cual, la claridad y permanencia del conocimiento sensible son función del número y combinación del número de sentidos por los cuales se percibe.

Por material didáctico, en este caso, entendemos el número de objetos o cosas que colaboran como instrumentos en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y provocan la actividad escolar. (p. 221)

### **2.3.2.10 Estrategias didácticas**

La estrategia didáctica permite la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar consciente y reflexivamente en relación con las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a lograr las metas de su curso.

... Al seleccionar las estrategias mediante las cuales orientamos la enseñanza de cualquier asignatura se debe tener en cuenta que logren objetivos tales como:

- Desarrollar una cultura de trabajo colaborativo.
- Permitir a todos los miembros del grupo desarrollar un proceso de aprendizaje al realizar las actividades.
- Posibilitar a los estudiantes ser corresponsables de su aprendizaje.
- Promover el desarrollo de habilidades de interacción social al propiciar la participación, desempeñando diferentes roles durante las labores propias de la actividad.

- Motivar a los participantes para lograr una identificación positiva de los contenidos de la disciplina haciendo la forma de trabajo más congruente con la realidad social.
- Estimular el espíritu de equipo al trabajar en grupo.

Para empezar, González V. (2001), expresa: “Las estrategias de aprendizaje cognitivas permiten transformar la información del conocimiento a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el alumno, le van a permitir organizar la información y, a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos, facilitándoles su proceso de aprender a aprender.

Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto inter-relacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden. El alumno, al dominar estas estrategias, organiza y dirige su propio proceso de aprendizaje. (p. 3)

De igual manera, Hernández R. (1988), manifiesta: “De allí se plantea que, “Las estrategias didácticas son las grandes herramientas con las que cuenta la maestra o el maestro y el niño y la niña (de cualquier edad y nivel escolar)... Las estrategias didácticas se identifican, además, con un conjunto de actividades que facilita al aprendiz acrecentar su repertorio de estrategias cognitivas. Básicamente, la

integración de recursos, técnicas y estrategias didácticas crean el clima para un aprendizaje dinámico, profundo, funcional en la vida y, por ello significativo para el niño y la niña. (p. 71)

Para De La Torre (2010), en “La estrategia didáctica comporta la toma de conciencia de las bases teóricas que la justifican y legitiman, la concreción de la intencionalidad, o meta, la secuenciación de acciones que se van a realizar de forma adaptativa, la determinación de roles o funciones de los agentes implicados, la contextualización del proceso y la consecución total o parcial de logros”. (p.73)

#### **2.3.2.11 Planificación didáctica**

Cabe señalar a Carrasco (2004), donde se plantea: Etimológicamente e históricamente la Didáctica lleva la idea de enseñar. El término griego del que deriva, el verbo “didaskhein”, significa enseñar, instruir, explicar.

Ahora bien, la enseñanza es un asunto práctico, lo que indica que las teorías didácticas serán siempre normativas, no se limitarán a explicar lo que es la enseñanza, sino que se indicarán cómo actuar en ella mediante normas que orienten la acción de enseñar para alcanzar determinados objetivos...Sólo es didáctica aquella enseñanza que tiene por fin “el perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje (García Hoz, 1968, 168). (p. 19-20)



...De esta manera el objeto de la Didáctica se define netamente en el trabajo que pone en relación al que enseña y al que aprende. Con ello se postula la necesidad del trabajo del alumno, frente a los postulados de la escuela pasiva tradicional, e igualmente la necesidad de trabajo del que enseña”.

Con respecto a esta teoría Estebaranz (1994), explica: “la Didáctica desde la perspectiva de Ciencia Humana y Social, se caracteriza por cuatro elementos (según Gudem):

- Da prioridad a la práctica educativa;
- El desarrollo de la teoría tiene su punto de partida en la práctica;
- El conocimiento que desarrolla es histórico, ya que toma en cuenta el pasado, el presente y el futuro; y
- Una conciencia de la complejidad en todo lo relacionado con la escuela, la enseñanza y el aprendizaje.

De manera que, podemos decir que la Didáctica es una Ciencia Social cuyo objetivo prioritario es comprender unos determinados problemas de actividades humanas específicas como son el enseñar y el aprender, que se producen en contextos de carácter social (Rosales, 1988), ya que la enseñanza formal tiene lugar dentro de un sistema institucional, y éste, a su vez, en el marco de un sistema sociocultural y político más amplio. El carácter de Ciencia Social de la Didáctica le viene por el mismo carácter del objeto que estudia:

acción social comunicativa; por el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 37,40)

“La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” Contreras (1991, p.19).

De acuerdo con Aquino (1999, p.40), “Hablar de planificación didáctica es hablar de un docente (o a veces un grupo de docentes) que se pone a ordenar su pensamiento para decidir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, cómo se desarrollarán las tareas, tomando en cuenta los recursos institucionales y situacionales disponibles. El punto de partida suele ser la evaluación de los procesos grupales, sus puntos débiles y fuertes. Es hablar de un docente que toma decisiones sobre la marcha de proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, organizando y bocetando las posibles soluciones a los problemas individuales y del grupo”.

Del mismo modo, Parcerisa, (2007, p.54), dice: “La planificación didáctica debe enfocarse de manera que posibilite una referencia estable ante la incidencia de los diversos factores que irán incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, al mismo tiempo, con un enfoque abierto que permita la evolución dinámica en función del cambio que experimentan las situaciones, con la previsión de distintas posibilidades para llegar a un mismo fin y con la previsión de

mecanismos de retroalimentación informativa y, todo ello, con una economía de recursis ajustando la relación entre objetivos y posibilidades”.

## **2.4 Formulación de Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

H<sub>1</sub>: Las guías de enseñanza influyen significativamente en el aprendizaje de vocabulario del idioma ingles en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016.

H<sub>0</sub>: La aplicación de las guías de enseñanza no mejora significativamente el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

1. Las guías de enseñanza influyen significativamente en la competencia cognitiva en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016

2. Las guías de enseñanza influyen significativamente en la competencia interpretativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016
  
3. Las guías de enseñanza influyen significativamente en la competencia comunicativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016

## 2.5 Matriz de Operacionalización de Variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN O ASPECTO	INDICES (Reactivos)	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b> <b>La efectividad de las guías de enseñanza</b>	<p>Hernández y Blanco (2014), Una Guía Se fundamenta en la didáctica como ciencia para generar un desarrollo cognitivo y de los estilos de aprendizaje a partir de sí. Constituye un recurso trascendental porque perfecciona la labor</p>	<p>Determinación de la efectividad de la aplicación de las guías de enseñanza en el proceso de aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en estudiantes de grado Sexto de la Institución Educativa</p>	<p>Estrategia Metodológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo pedagógico</li> <li>• Actividades de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Método de enseñanza</li> </ul>	<p><b>Politómica (Pretest-Postest/ alternativas múltiples)</b></p>

	del profesor en la confección y orientación de las tareas docentes como célula básica del proceso enseñanza aprendizaje, cuya realización se controla posteriormente en las propias actividades curriculares.	Técnica San José de Fresno - Tolima.	Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento</li> <li>• Comunicación</li> </ul>	
			Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo</li> </ul>	
<b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b> <b>Aprendizaje</b>	Murado (2012), plantea: El método situacional, de origen estructuralista, se	Determinación del nivel de aprendizaje de vocabulario en inglés en	Planificación de sesiones de clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de clase</li> <li>• Evaluación de procesos.</li> </ul>	

	<p>basa en la presentación, organización y elección de vocabulario según la situación o contexto en que se encuentre el alumno...Si está demostrado que</p>	<p>estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José de Fresno – Tolima.</p>	<p>Trabajo Colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía del aprendizaje</li> <li>• Vivencias significativas</li> </ul>	
--	---	--	-----------------------------	---	--

	<p>enseñar el vocabulario con un nexo común sirve a los alumnos para crear asociaciones positivas y así aumentar el nivel de adquisición de la lengua.</p>		<p>Didáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material didáctico</li> <li>• Estrategias didácticas</li> <li>• Planificación didáctica</li> </ul>	
--	--	--	------------------	---	--



## 2.6 Definición de términos básicos

**Actividades de enseñanza-aprendizaje:** Conjunto de acciones encaminadas al logro de determinados objetivos y a partir del aprendizaje de unos contenidos establecidos. En ellas se concretan, en una sola acción o en conjunto de acciones, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Díaz Lucea (1999).

**Autonomía del aprendizaje:** Facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje. Monereo, Badia, & Boadas (2001).

**Competencias:** Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales que debe reunir un estudiante para satisfacer plenamente las exigencias sociales.

Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Camacho R. (2008, p. 35).

**Comunicación:** Fenómeno de carácter social que comprende todos los actos mediante los cuales los seres vivos se comunican con sus semejantes para transmitir o intercambiar información. Peñafiel & Serrano (2010, p. 48)

**Conocimiento:** Actividad esencial de los seres humanos para obtener nueva información, desarrollar su vida y obtener certeza de la realidad. Landeau (2007, p. 1)

**Didáctica:** Rama de la pedagogía que estudia el proceso de enseñanza—aprendizaje. Zarzae (2000, p. 12).

**Estrategia Didáctica:** Ruta planeada que conduce al logro de las metas de enseñanza y aprendizaje. Hernández R. M (p. 39).

Rodríguez de Moreno (2010), Puede entenderse como estrategia didáctica el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, para alcanzar los objetivos de aprendizaje. (p. 128)

**Estrategia metodológica:** Ontoria, Antonio (2006), Es el uso concreto que se hace de las metodologías, de los procedimientos y de las estrategias y técnicas de trabajo, como medio para la construcción activa de los aprendizajes. Implican generalmente procesos de organización personal y grupal y diferentes tipos de interacción y relaciones sociales. (p. 90).

**Evaluación:** Proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones. Tenbrink (2006, p. 19).

La evaluación es un proceso continuo, dinámico e inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Rioseco & Ziliani, (p. 23)

**Experiencias significativas:** Aquella que nos lleva a pensar en nuestra propia práctica, donde nos vemos reflejados, donde podemos aprender en la medida que estemos dispuestos a arriesgar nuestra adhesión a una cierta manera de ver el mundo. Las experiencias significativas, permiten una reflexión radical, un corrimiento de nuestros propios límites. Gochicoa (2012, p. 42)

**Guía de enseñanza (didáctica):** Documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma. (García, 1993). Montero (1995, p. 13)

**Material didáctico:** Material que por su propia naturaleza, o por la elaboración convencional, facilita la enseñanza de un determinado aspecto. Es un elemento auxiliar. Debe ser también educativo. Jiménez , González, Serna, & Fernández (2009, p. 117).

Calvo Verdu (2006) “Los materiales didácticos son el conjunto de documentos textuales, gráficos, audiovisuales, etc., que sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y da estructura y soporte documental a los contenidos. Por tanto, se trata de las informaciones que constituyen los contenidos, las guías didácticas, los ejercicios o los documentos y plataformas de apoyo y consulta”. (p.96).

**Métodos de enseñanza:** Conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. En definitiva, el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar. Sicilia & Delgado (2002, p. 24).

Organización racional y práctica de los medios y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados. Carrasco J. (1997, p. 107)

**Modelo Pedagógico:** Construcción teórica formal que se fundamenta científicamente e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica. Ortiz (2009, p. 24)

Ubiera & Acosta (2016) “Representación de relaciones que prevalecen en el acto de enseñar y sirve para organizar la búsqueda de información que contribuye a la construcción de nuevos conocimientos. Ofrece dirección para planificar la enseñanza, clasificar los contenidos, decidir el enfoque, la metodología, las estrategias técnicas e instrumentos de evaluación. (p.35)

**Motivación:** Estado emocional que se genera en una persona como consecuencia de la influencia que ejercen determinados motivos en su comportamiento. Koenes (1996, p. 192).

La motivación es el instrumento más adecuado que tenemos para resolver el problema del no querer de las personas” Urcola Tellería (2010, p. 276).

En cuanto a la motivación del aprendizaje, se puede entender por motivación el hecho de seleccionar un motivo que nos ayude a nosotros mismos o a los demás a realizar una acción o conjunto de acciones encaminadas a un objeto digno de ser alcanzado. Uría Rodríguez, (2001, p. 139)

**Plan de Clase:** Plan que se hace para prever, organizar, ordenar el desarrollo de una clase.

**Planificación de Clase:** Planificar la clase, se expresa como la forma de idear una estructura tal que el estudiante, sujeto del aprendizaje, muestre una o más habilidades, una vez concluido el tiempo estipulado. Zamora González (1981, p. 54)

**Trabajo colaborativo:** Es aquel conjunto de procesos que se realiza por un grupo de personas con la intención de alcanzar un objetivo determinado. Lazo, Alonso, & Figuerola (2010, p. 153)

## **CAPITULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1 Tipo de investigación**

Según Landeau, (2007, p.55), en su libro “Elaboración de Trabajos de Investigación”, plantea: “El tipo de estudio aplicado está encaminado a la resolución de problemas prácticos, con un margen de generalización limitado. El aporte al conocimiento científico es secundario. Este tipo de estudio, también conocido como activo o dinámico corresponde a la asimilación y aplicación de la investigación a problemas definidos en situaciones y aspectos específicos. La investigación aplicada está muy relacionada con la investigación pura, pues en cierta forma, la aplicada depende de sus hallazgos y aportaciones teóricas.

El estudio aplicado se utiliza cuando el investigador se propone aplicar el conocimiento para resolver problemas de cuya solución depende el beneficio de individuos o comunidades mediante la práctica de alguna técnica particular”.

La presente investigación es aplicada porque se buscó el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa – efecto, en este sentido los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas, como los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de las hipótesis, además permite la descripción de la situación real y actual del problema, a través de ella se puede realizar el diagnóstico de la situación, las actitudes y comportamientos del

objeto de estudio, tratando de establecer las relaciones existentes en el grupo con respecto a la variable establecida.

En la implementación de la propuesta se recolectaron datos numéricos resultantes de las pruebas simulacro realizadas y analizadas de acuerdo a los parámetros establecidos por el ICFES y se busca determinar el grado de avance en aprendizaje del vocablo en inglés por parte de los estudiantes a partir del análisis del Pre-test y el Pos-test aplicado a los mismos, elaborando gráficas y tablas y realizando las respectivas comparaciones entre las mismas.

Según Nieto & Rodríguez (2010), en su libro “Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento”, plantea: “La metodología cuasi-experimental se lleva a cabo en una situación real o de campo, donde una o más variables independientes son manipuladas por el investigador en condiciones controladas solo hasta donde permita la situación. Efectivamente, en muchas situaciones educativas el investigador encuentra obstáculos para ejercer el grado de control que requieren los experimentos estrictos, por lo que habrá de tener en cuenta que algunas variables han quedado sin controlar. Por tanto existió la posibilidad de que la variación observada en la variable dependiente se deba más a la acción de tales variables que a la del factor manipulado”. (p.116).

Segùn Gras (1995) “ en su libro “Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento” Plantea “... Una categorización ampliamente admitida, consiste en dividir los diseños no experimentales (en su doble aceptación de Cuasi-experimental y observacional) en dos grandes clases: Diseños transversales y diseños longitudinales. Esta clasificación tiene en cuenta el factor tiempo. En efecto, mientras la estrategia longitudinal consiste en registrar la misma respuesta en diferentes puntos de tiempo...la estrategia longitudinal enfatiza el sentido temporal de la comparación y permite estudiar el cambio, y la evolución operada en las respuestas de un mismo grupo de sujetos. De ahí el carácter secuencial de dicha estrategia...en cambio, los diseños de grupo o grupo sujetos, las medidas suelen repetirse, por lo general, en dos o más ocasiones de observación, como por ejemplo los diseños de paneles, diseños pre y pos-test...

....cabría introducir una nueva matización en relación al diseño longitudinal de grupos. Por una parte tenemos el diseño longitudinal puro y por otro el diseño longitudinal mixto. En el primer caso se tiene un grupo fijo de individuos que es observado en diferentes ocasiones...

Hechas estas matizaciones, consideramos de utilidad práctica dividir el diseño longitudinal, entendido como una de las principales variedades del diseño cuasiexperimental, en tres grandes bloques: diseños de series temporales, diseños de medidas repetidas y diseño de panel...por último, los diseños en panel, muy frecuentes en investigaciones sociales y educativas, requieren como mínimo el registro simultáneo de dos variables y de un mismo grupo de sujetos en cortes discretos del tiempo conocidos como tandas”. (p. 22,23)



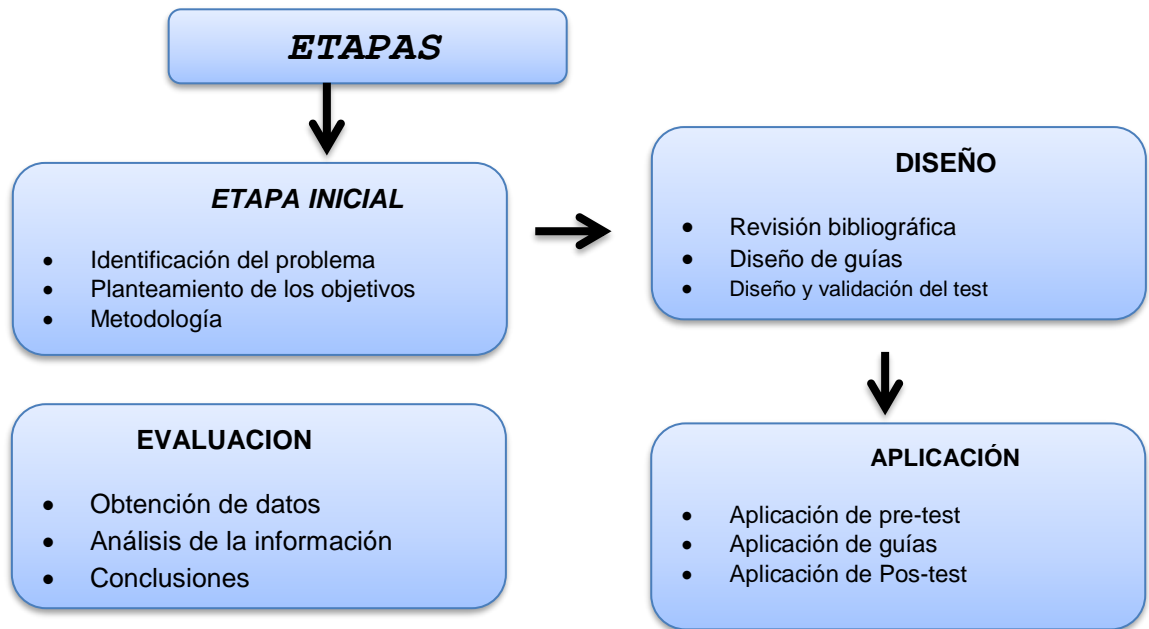
De acuerdo a lo anterior la investigación es de tipo aplicada, el diseño es Cuasi-experimental de tipo longitudinal del bloque Diseño panel.

### **3.2 Método y diseño de la investigación**

El diseño del trabajo es de tipo cuasi-experimental de tipo longitudinal - panel. El tipo de investigación es descriptivo porque se busca detallar cómo son y cómo se manifiesta la situación, busca especificar las características y rasgos importantes del fenómeno, y explicativo porque pretende conocer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian

Este tipo permitió aproximarse a los resultados de la investigación experimental en situaciones en las que no fue posible tener el control y manipulación total de las variables. En este proyecto se trabajó con dos grupos: el experimental (G.E.), el cual estaba conformado por aquellos estudiantes que fueron los receptores de la implementación de la estrategia por parte de quien desarrolló el trabajo, es decir el grupo que trabajó con guías de aprendizaje, (curso seis uno), y el grupo control (G.C.) que estuvo conformado por el resto de estudiantes que participaron del proceso (curso seis dos), a los cuales se les aplicó la metodología tradicional.

**Gráfica 2: Etapas de diseño del trabajo**



Este estudio es cuantitativo pues maneja una hipótesis donde se busca comprobar a través de una medición la efectividad de las guías de enseñanza en el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de sexto grado, con el propósito de realizar los respectivos aportes, de acuerdo a los resultados obtenidos, a través de las pruebas de pre-test y post-test teniendo en cuenta el nivel de desempeño en las competencias: Cognitiva, Interpretativa y Comunicativa.

### 3.3 Población y muestra

#### 3.3.1 Población

La aplicación y desarrollo de este proyecto beneficiará a los estudiantes de Básica Secundaria del grado Sexto (6°) y docentes encargados del área de Inglés en la Institución Educativa Técnica San José, resaltando que el núcleo familiar de la mayoría de estudiantes se encuentra dentro del estrato uno (1) y su actividad económica se encuentra basada en actividades relacionadas con la agricultura, el servicio doméstico y el comercio.

Dentro de la población de estudio en el presente trabajo de investigación se contará con los estudiantes de grado sexto, con un total de 63 estudiantes.

**Tabla 1: Población de investigación**

<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>40</b>	<b>23</b>

Fuente: (Listado de matrícula)

### 3.3.2 Muestra

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

En el presente proyecto de investigación el total de la muestra es de 54 estudiantes seleccionados bajo un criterio de muestreo estratificado y fue calculado mediante la aplicación de la siguiente fórmula estadística para población finita:

**Tabla 2: Muestra de investigación**

Hombres	Mujeres
35	19

Donde.

N= Tamaño de la población.

Z= Nivel de confianza.

P= Probabilidad de éxito, o proporción esperada.

Q= Probabilidad de fracaso.

D= Precisión (Error máximo admisible en términos de proporción)

	<b>54,245</b>
<b>N:</b>	<b>63</b>
<b>N-1</b>	<b>62</b>
<b>Z:</b>	<b>1,96</b>
<b>P</b>	<b>0,5</b>
<b>Q</b>	<b>0,5</b>
<b>E</b>	<b>0,05</b>

Del total de la población y al aplicar la formula anterior nos arroja una muestra total de 54 estudiantes.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de investigación**

La técnica aplicada en esta investigación para la toma y análisis de resultados fue el evaluativa mediante test estandarizado, empleando como instrumentos el pretest y postest.

- **Pre Test y post test:** Es un cuestionario permitió evaluar el nivel de vocablo antes y después de aplicar la estrategia de guía de aprendizaje.

### **3.5 Descripción de instrumentos**

Un instrumento empleado es el test, el cual fue aplicado como pretest para poder identificar las falencias y dificultades presentadas por los estudiantes de grado sexto en el aprendizaje de vocabulario en inglés. También fue aplicado como postest para analizar los logros y avances alcanzados por los estudiantes después de aplicada la guía de aprendizaje como estrategia de enseñanza.

### **3.6 Procesamiento de datos**

Para el diseño del instrumento se realizó una amplia revisión bibliográfica relacionada con el concepto del aprendizaje significativo a través de las guías de enseñanza, teniendo como referente el modelo teórico planteado por Ausubel (1978, 1983).

Las estrategias de enseñanza aprendizaje fueron delimitadas teniendo en cuenta las variables establecidas en la Matriz de operacionalización de variables y se escogieron 25 ítems, los cuales fueron sometidos a juicio de expertos con el propósito de valorar la validez de los mismos antes de su aplicación.

Se aplicaron un total de 54 instrumentos a sujetos establecidos en la muestra; una vez aplicadas las pruebas, se codificaron las respuestas.

Se utiliza la prueba de contraste de hipótesis  $Z_c$  con el objetivo de analizar los resultados en las pruebas aplicadas a los estudiantes con el fin de determinar la efectividad de las guías de enseñanza en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés con relación su desempeño en las mismas. Referente a la escala y a las evaluaciones de validez de contenido hechas por los tres jueces se determinó una aceptación total de su contenido.

## CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1 Resultado del procesamiento de datos

De acuerdo a la metodología anteriormente descrita se trabajó con dos grupos, los cuales se denominaron GRUPO CONTROL (GC) y GRUPO EXPERIMENTAL (GE), cada uno conformado por 27 estudiantes de grado Sexto de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA San José del municipio de Fresno-Tolima. Se aplicaron pruebas de Pre-Test (prueba de entrada) y Post-Test (prueba de salida) a los dos grupos.

En la valoración del nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba de entrada y salida, se tiene en cuenta la escala mostrada en la siguiente tabla:

**Tabla 3: Escala de valoración de desempeño en Competencia Cognitiva**

Competencia	Ítem	Nº de aciertos										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Desempeño Bajo				Desempeño Básico		Desempeño Alto			Desempeño Superior	
Cognitiva	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
	7											
	8											
	9											
	10											

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4: Escala de valoración de desempeño en Competencia Interpretativa**

Competencia	Ítem	Nº de aciertos							
		0	1	2	3	4	5	6	7
		Desempeño Bajo			Desempeño Básico		Desempeño Alto		Desempeño Superior
Interpretativa	11								
	12								
	13								
	14								
	15								
	16								
	17								

**Fuente: Elaboración propia**

**Tabla 5: Escala de valoración de desempeño en Competencia Comunicativa**

Competencia	Ítem	Nº de aciertos								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
		Desempeño Bajo			Desempeño Básico		Desempeño Alto		Desempeño Superior	
Comunicativa	18									
	19									
	20									
	21									
	22									
	23									
	24									
	25									

**Fuente: Elaboración propia**

Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos en la investigación tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, aplicados a los grupos experimental y control, acorde a la siguiente escala:



**Tabla 6: Relación entre la escala cualitativa y cuantitativa de acuerdo al número de respuestas correctas en cada competencia.**

Competencia	Bajo	Básico	Alto	Superior
	N° Ítems	N° Ítems	N° Ítems	N° Ítems
Cognitiva	≤3	4 a 5	6 a 8	9 a 10
Interpretativa	≤2	3 a 4	5 a 6	7
Comunicativa	≤2	3 a 4	5 a 6	7 a 8

Fuente: Elaboración propia

## 4.2. Resultados de la prueba de entrada

### 4.2.1 Prueba de entrada del grupo experimental

**Tabla 7: Resultados de la prueba de entrada del grupo experimental**

Desempeño	COMPETENCIAS								
	COGNITIVA			INTERPRETATIVA			COMUNICATIVA		
	fi	Xi	%	Fi	Xi	%	fi	Xi	%
Bajo	10	1,5	37,0	22	1	81,5	17	1	63,0
Básico	9	4,5	33,3	5	3,5	18,5	8	3,5	29,6
Alto	8	7	29,6	0	5,5	0,0	2	5,5	7,4
Superior	0	9,5	0,0	0	7	0,0	0	7,5	0,0
TOTAL	27		100,0	27		100,0	27		100,0
Media aritmética	4,13			1,46			2,07		
Varianza	5,05			0,94			2,20		
Desviación Estándar	2,25			0,97			1,48		

Fuente: Prueba de entrada del grupo experimental

En la aplicación de la prueba de entrada al grupo experimental se puede evidenciar que los estudiantes se encuentran en mayores porcentajes en un desempeño bajo con un 37% en la competencia cognitiva, 81% en la competencia interpretativa y en un

63% en la competencia comunicativa, respecto a los conocimientos del vocablo en inglés.

#### 4.2.2 Prueba de entrada del grupo control

**Tabla 8: Resultados de la prueba de entrada del grupo control**

Desempeño	COMPETENCIAS								
	COGNITIVA			INTERPRETATIVA			COMUNICATIVA		
	fi	Xi	%	Fi	Xi	%	Fi	Xi	%
Bajo	13	1,5	48,1	23	1	85,2	22	1	81,5
Básico	12	4,5	44,4	4	3,5	14,8	5	3,5	18,5
Alto	2	7	7,4	0	5,5	0,0	0	5,5	0,0
Superior	0	9,5	0,0	0	7	0,0	0	7,5	0,0
TOTAL	27		100,0	27		100,0	27		100,0
Media aritmética	3,24			1,37			1,46		
Varianza	3,21			0,79			0,94		
Desviación Estándar	1,79			0,89			0,97		

**Fuente: prueba de entrada grupo control**

En la aplicación de la prueba de entrada al grupo control se puede evidenciar que los estudiantes se encuentran en mayores porcentajes en desempeño bajo con un 48% en la competencia cognitiva, 85% en la competencia interpretativa y en un 81% en la competencia comunicativa, respecto a los conocimientos del vocablo en inglés. Cabe resaltar que en la competencia cognitiva se encuentran dispersos entre el desempeño bajo y básico.

Con respecto a estos resultados, en el grupo control se observa una desviación estándar alta frente a los promedios obtenidos en la prueba de entrada, principalmente en las competencias interpretativa y comunicativa.

Al comparar la tabla 7 y la tabla 8 se puede concluir que los estudiantes tanto del grupo de control como experimental al momento de aplicar la prueba de entrada se encontraban muy similares respecto al conocimiento y dominio del vocablo en inglés, pues como lo indican los resultados estadísticos en la desviación estándar, estos son dispersos, es decir que la muestra fue heterogénea.

### 4.3 Resultados de la prueba de salida

#### 4.3.1 Prueba de salida del grupo experimental

**Tabla 9: Resultados de la prueba de salida grupo experimental**

Desempeño	COMPETENCIAS								
	COGNITIVA			INTERPRETATIVA			COMUNICATIVA		
	fi	Xi	%	Fi	Xi	%	fi	Xi	%
Bajo	0	1,5	0,0	2	1	7,4	0	1	0,0
Básico	0	4,5	0,0	8	3,5	29,6	3	3,5	11,1
Alto	19	7	70,4	15	5,5	55,6	15	5,5	55,6
Superior	8	9,5	29,6	2	7	7,4	9	7,5	33,3
TOTAL	27		100,0	27		100,0	27		100,0
Media aritmética	7,74			4,69			5,94		
Varianza	1,30			2,19			1,58		
Desviación Estándar	1,14			1,48			1,26		

**Fuente: prueba de salida grupo experimental**

En la aplicación de la prueba de salida al grupo experimental se puede evidenciar que los estudiantes se encuentran en mayores porcentajes en desempeño alto con un 70% en la competencia cognitiva, 55% en la competencia interpretativa y en un 55% en la competencia comunicativa, respecto a los conocimientos del vocablo en inglés. Cabe

resaltar que en la competencia interpretativa se encuentran dispersos entre el básico y alto y respecto a la competencia comunicativa entre desempeño alto y superior.

Estos resultados evidencian una desviación estándar más baja, lo que indica que los resultados que se obtuvieron presentaron un comportamiento homogéneo, es decir, se presentó una unificación en el desempeño de los estudiantes respecto a las competencias cognitiva y comunicativa.

Cabe indicar que en la competencia interpretativa también se observó una desviación menor con respecto a la prueba de entrada, pero al mismo tiempo mayor con respecto a las otras competencias.

#### 4.3.2 Prueba de salida del grupo control

**Tabla 10: Resultados de la prueba de salida grupo control**

Desempeño	COMPETENCIAS								
	COGNITIVA			INTERPRETATIVA			COMUNICATIVA		
	fi	Xi	%	Fi	Xi	%	fi	Xi	%
Bajo	17	1,5	63,0	11	1	40,7	25	1	92,6
Básico	10	4,5	37,0	16	3,5	59,3	2	3,5	7,4
Alto	0	7	0,0	0	5,5	0,0	0	5,5	0,0
Superior	0	9,5	0,0	0	7	0,0	0	7,5	0,0
TOTAL	27		100,0	27		100,0	27		100,0
Media aritmética	2,61			2,48			1,19		
Varianza	2,10			1,51			0,43		
Desviación Estándar	1,45			1,23			0,65		

**Fuente: prueba de salida grupo control**

En la aplicación de la prueba de salida al grupo control se puede evidenciar que los estudiantes se encuentran respecto a la competencia cognitiva en desempeño bajo

con un 63%, en un 59% en desempeño básico en la competencia interpretativa y en un 92% en desempeño bajo en la competencia comunicativa, respecto a los conocimientos del vocablo en inglés.

Como lo muestra la tabla 10, en la prueba de salida del grupo control aún se conserva el mismo patrón con promedios bajos y una desviación alta respecto a dicho promedio. Al comparar la tabla 9 y la tabla 10 se puede evidenciar que los estudiantes del grupo experimental en la prueba de salida presentaron un gran avance en las competencias cognitiva y comunicativa, aun la competencia interpretativa se encuentra disperso el aprendizaje entre desempeño básico y alto; mientras que en la prueba de salida el grupo de control continua con el mismo resultado de aprendizaje quedando ubicados en ni veles de desempeño bajo y básico.

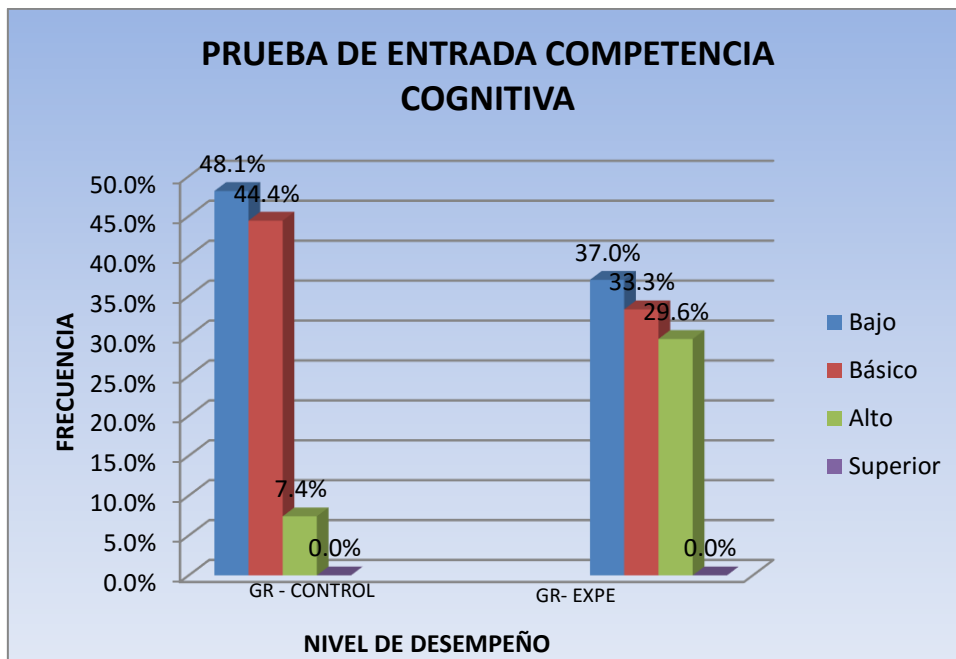
#### **4.4. Contraste resultados de las pruebas de entrada y de salida**

De acuerdo a lo anterior se realizó una comparación entre los resultados arrojados por cada competencia tanto en las pruebas de entrada como de salida comparando grupo control y grupo experimental mediante gráficos de barras, en donde se agrupan los estudiantes en los niveles de desempeño (bajo, básico, alto, superior), de acuerdo al número de ítems correctos; cada una de las gráficas en el **eje y** representa las frecuencias y porcentajes en contraste a los niveles de desempeño representados en el **eje x**

#### 4.4.1 Contraste de resultados en la prueba de entrada

##### 4.4.1.1 Competencia Cognitiva

En la siguiente gráfica se observa el comparativo existente entre el grupo experimental y el grupo control con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de entrada (pre-test – 10 ítems) relacionada con la competencia cognitiva.



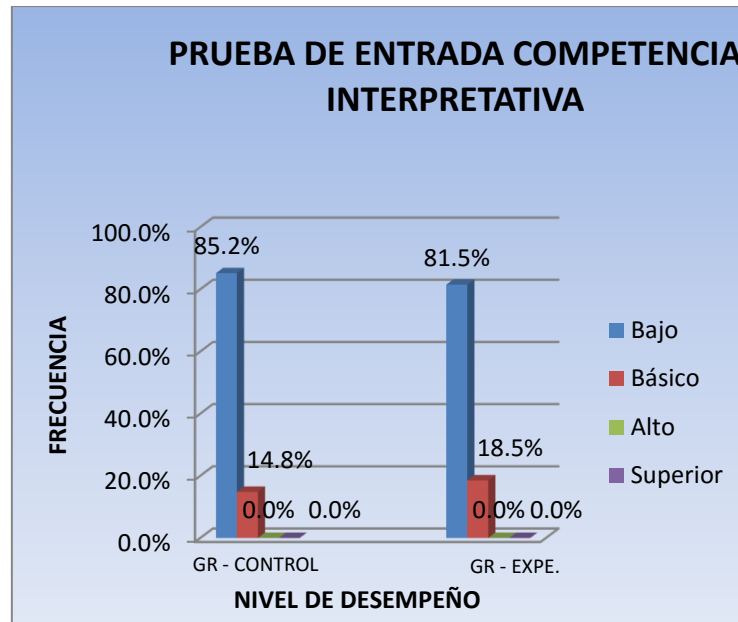
**Gráfica 3: Comparación de datos prueba de entrada competencia cognitiva entre grupo experimental y grupo control. Fuente: prueba de entrada**

En el nivel bajo el grupo control se encuentra en un 48.1% y el grupo experimental con un 37% (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos de 0 a 3) representando una diferencia de 3 estudiantes, lo cual equivale a al 11.1%; en el

nivel básico GR – Control con un 44.4% y GR – experimental con un 33.3% (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos de 4 a 6), se encuentra una diferencia de 3 estudiantes, lo cual corresponde al 11.1%; en el nivel alto GR – Control con un 7.4 % y GR – experimental con un 29.6 % (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos de 7 a 8), se observa una diferencia de 6 estudiantes, lo cual equivale al 22.2%; en el nivel superior (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos de 9 a 10), no existe diferencia pues ningún estudiante alcanzó este desempeño en la prueba de entrada. De esta manera se demuestra que tanto el nivel del grupo control como del grupo experimental inicia con un nivel de desempeño semejante en la competencia cognitiva. Esta aseveración será confirmada estadísticamente a través del respectivo contraste de hipótesis.

#### **4.4.1.2 Competencia Interpretativa**

En la siguiente gráfica se observa el comparativo existente entre el grupo experimental y el grupo control con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de entrada (pre-test – 7 ítems) relacionada con la competencia interpretativa.



**Gráfica 4: Comparación de datos prueba de entrada competencia interpretativa entre grupo experimental y grupo control. Fuente: prueba de entrada**

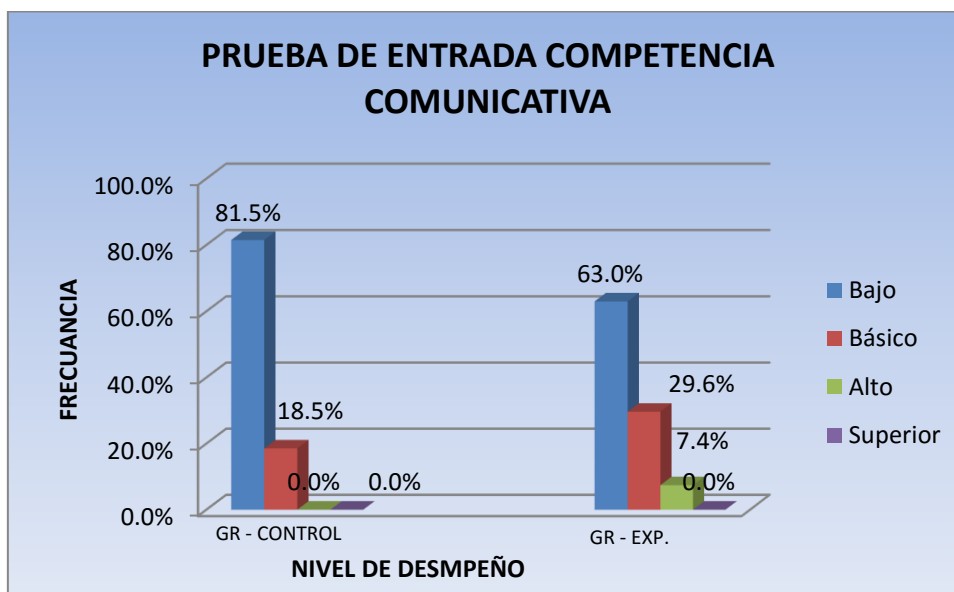
En el nivel bajo GR – Control con un 85.2% y GR – experimental con un 81.5% (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos de 0 a 2) se encuentra una diferencia de 1 estudiantes lo cual equivale al 3,7%; en el nivel básico GR – Control con un 14.8 % y GR – experimental con un 18.5 % (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos entre 3 y 4), se encuentra una diferencia de 1 estudiante lo cual equivale al 3,7%; en el nivel alto (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos entre 5 y 6), no se encuentra diferencia 0 estudiantes lo cual equivale al 0%; en el nivel superior (grupo de estudiantes con rango de 7 ítems correctos), no se encuentra diferencia 0 estudiantes lo cual equivale al 0%. De esta manera se demuestra que tanto el nivel del grupo control como del grupo experimental inicia con un nivel de



desempeño similar en la competencia interpretativa. Esta aseveración será confirmada estadísticamente a través del respectivo contraste de hipótesis.

#### 4.4.1.3 Competencia Comunicativa

En la siguiente gráfica se observa el comparativo existente entre el grupo experimental y el grupo control con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de entrada (pre-test – 8 ítems) relacionada con la competencia comunicativa



**Gráfica 5: Comparación de datos prueba de entrada competencia comunicativa entre grupo experimental y grupo control. Fuente: prueba de entrada**

En el nivel bajo GR – Control con un 81.5% y GR – experimental con un 63% (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos de 0 a 2) se encuentra una diferencia de 5 estudiantes, lo cual equivale a al 18.5%; en el nivel básico GR – Control con un 18.5 % y GR – experimental con un 29.6 % (grupo de estudiantes con rango

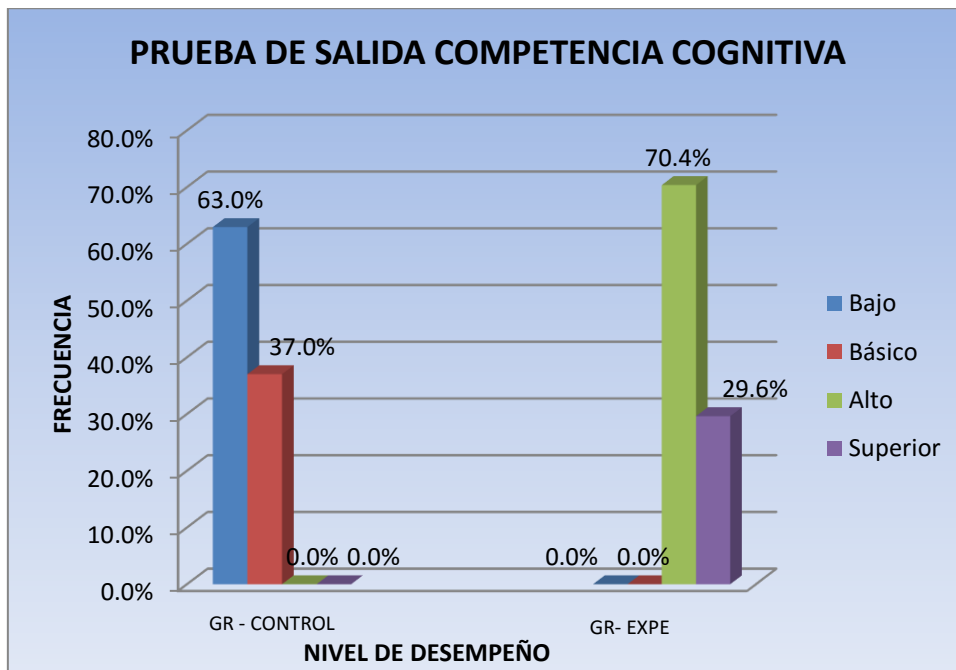
de ítems correctos entre 3 y 4), se encuentra una diferencia de 3 estudiantes, lo cual corresponde al 11.1%; en el nivel alto GR – Control con un 0% y GR – experimental con un 7.4% (grupo de estudiantes con rango de ítems correctos entre 5 y 6), se observa una diferencia de 2 estudiantes, lo cual equivale 7,4%; en el nivel superior (grupo de estudiantes con rango de 7 ítems correctos ), no existe diferencia pues ningún estudiante alcanzó este desempeño en la prueba de entrada. Estos porcentajes evidencian una diferencia notoria frente a la competencia comunicativa de los estudiantes del grupo experimental en la prueba de entrada, en relación a los estudiantes del grupo control, puesto que los cinco (5) estudiantes del grupo experimental que no estuvieron en el nivel bajo, se distribuyeron entre el nivel básico (3 estudiantes) y el nivel alto (2 estudiantes). Esta aseveración será confirmada estadísticamente a través del respectivo contraste de hipótesis.

Sin embargo, este desempeño relativamente mejor del grupo experimental frente al grupo control en la competencia comunicativa, no es significativo en cuanto a los objetivos de aprendizaje de vocabulario en inglés, pues ningún estudiante (0%) presentó un desempeño superior en este importante componente.

## 4.4.2 Contraste de resultados en la prueba de salida

### 4.4.2.1 Competencia Cognitiva

En la siguiente gráfica de barras, se puede observar el comparativo presentado en la competencia cognitiva durante la prueba de salida (post-test).



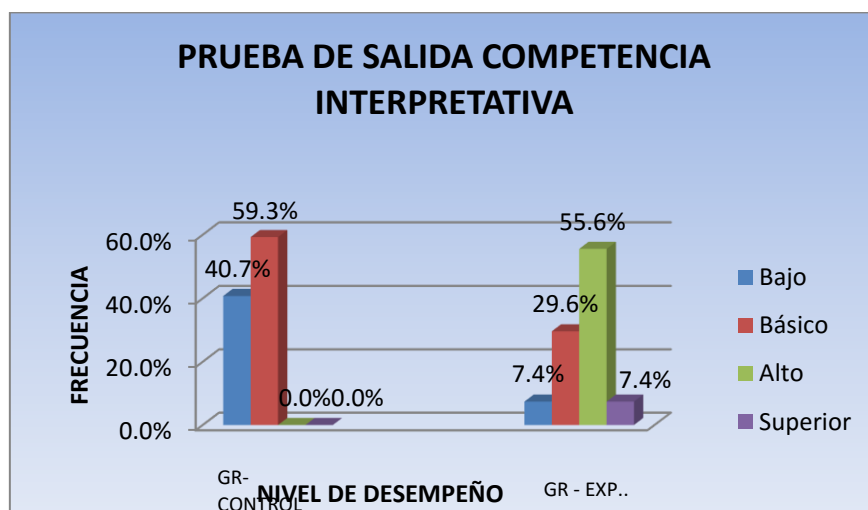
**Gráfica 6: Comparación de datos prueba de salida competencia cognitiva entre grupo experimental y grupo control. Fuente: prueba de salida**

De acuerdo a lo expresado en esta grafica de barras, se observa que en el nivel bajo GR – Control con un 63 % y GR – experimental con un 0% lo cual representa una diferencia de 17 estudiantes pertenecientes en su totalidad al grupo control; en cuanto al nivel básico GR – Control con un 37% y GR – experimental con un 0%, representa una diferencia de 10 estudiantes del grupo control; en el nivel alto GR –

Control con un 0% y GR – experimental con un 70.4% se observa una diferencia de 19 estudiantes del grupo experimental; en el nivel superior GR – Control con un 0% y GR – experimental con un 29.6% existe una diferencia de 8 estudiantes del grupo experimental. De acuerdo a este contraste se puede comprobar que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza en el desarrollo de la competencia cognitiva en el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima; esta afirmación será confirmada más adelante a través de un contraste de hipótesis.

#### 4.4.2.2 Competencia Interpretativa

En la siguiente gráfica de barras, se puede observar el comparativo presentado en la competencia interpretativa durante la prueba de salida (post-test).

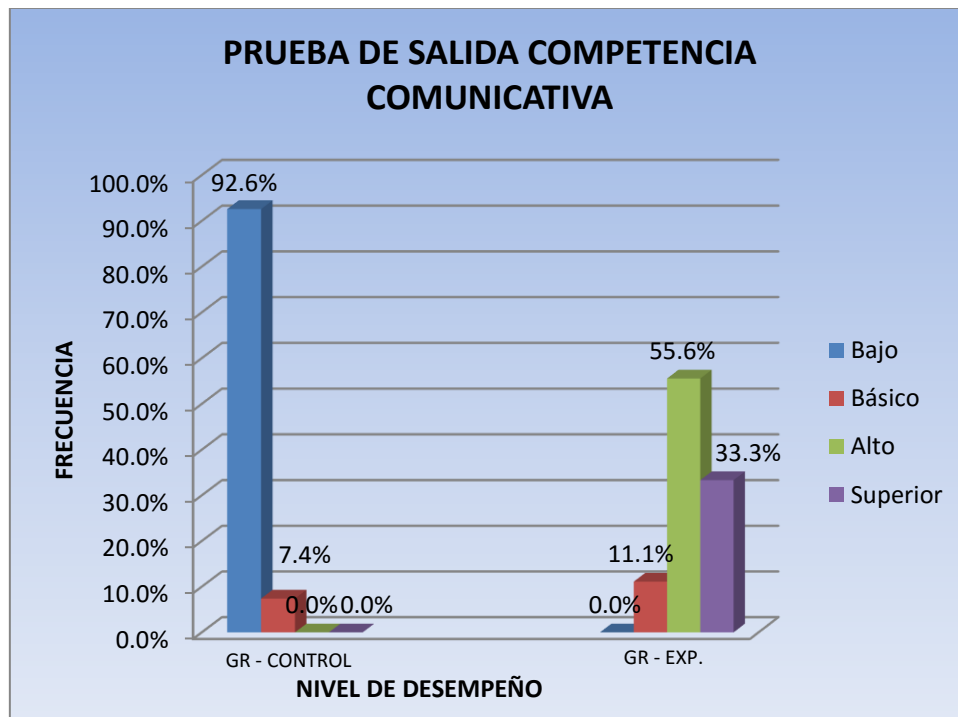


**Gráfica 7: Comparación de datos prueba de salida competencia interpretativa entre grupo experimental y grupo control. Fuente: prueba de salida**

De acuerdo a lo planteado en esta grafica de barras, se observa que en el nivel bajo GR – Control con un 40.7% y GR – experimental con un 7.4% se presenta una diferencia de 9 estudiantes pertenecientes en su mayoría al grupo control, lo cual equivale al 33,3%; en cuanto al nivel básico GR – Control con un 39.3% y GR – experimental con un 29.6 %, existe una diferencia de 8 estudiantes en su mayoría del grupo control, lo cual equivale al 29.7%; en el nivel alto GR – Control con un 0% y GR – experimental con un 55.6% se observa una diferencia de 15 estudiantes, todos del grupo experimental; en el nivel superior GR – Control con un 0% y GR – experimental con un 7.4 % se presenta una diferencia de 2 estudiantes del grupo experimental. De acuerdo a este contraste se puede comprobar que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza en desarrollo de la competencia interpretativa en el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima; esta afirmación será confirmada más adelante a través de un contraste de hipótesis.

#### 4.4.2.3 Competencia Comunicativa

En la siguiente gráfica de barras, se puede observar el comparativo presentado en la competencia comunicativa durante la prueba de salida (post-test).



**Gráfica 8: Comparación de datos prueba de salida competencia comunicativa entre grupo experimental y grupo control. Fuente: prueba de salida**

En la anterior gráfica de barras, se observa que el nivel bajo GR – Control con un 92.6% y GR – experimental con un 0% , presenta un aumento en el grupo control, con una diferencia de 25 estudiantes; en el nivel básico GR – Control con un 7.4% y GR – experimental con un 11.1 % , se presenta una diferencia de 1 estudiante, lo cual equivale al 3.7%; en el nivel alto GR – Control con un 0% y GR – experimental con un

55.6% se presenta una diferencia de 15 estudiantes del grupo experimental; en el nivel superior GR – Control con un 0% y GR – experimental con un 33.3% se da una diferencia de 9 estudiantes, lo cual. Estos resultados evidencian una significativa efectividad de las guías de enseñanza en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima; esta afirmación será confirmada más adelante a través de un contraste de hipótesis.

#### **4.5 Resultados del contraste de hipótesis según la prueba de entrada del grupo experimental y del grupo control**

##### **4.5.1 Competencia Cognitiva**

##### **4.5.1.1 Formulación de la hipótesis estadística**

**Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia cognitiva, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de entrada.

**Hipótesis Alterna (H<sub>1</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia cognitiva, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de entrada.

#### 4.5.1.2 Nivel de Significancia

Para el análisis de contraste de hipótesis  $Z_c$ , se asume un error del 5% que es equivalente a un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ . Teniendo en cuenta la tabla de Distribución Normal Tipificada, este valor de significancia se presenta para un valor de Zeta Tabulada  $Z_t = \frac{1,64+1,65}{2} = 1,645$ . De este modo, si el valor de contraste  $Z_c$  cumple la condición  $-Z_t < Z_c < Z_t$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ), en caso contrario se rechaza. Esto, considerando un valor de  $Z_c$  calculado mediante la fórmula:

$$Z_c = \frac{\mu_E - \mu_C}{\sqrt{\frac{\sigma_E^2}{n_E} + \frac{\sigma_C^2}{n_C}}}$$

Donde:

$\mu_E$  = Media aritmética del grupo experimental

$\mu_C$  = Media aritmética del grupo control

$\sigma_E^2$  = Varianza del grupo experimental

$\sigma_C^2$  = Varianza del grupo control

$n_E$  = Cantidad de estudiantes del grupo experimental

$n_C$  = Cantidad de estudiantes del grupo control

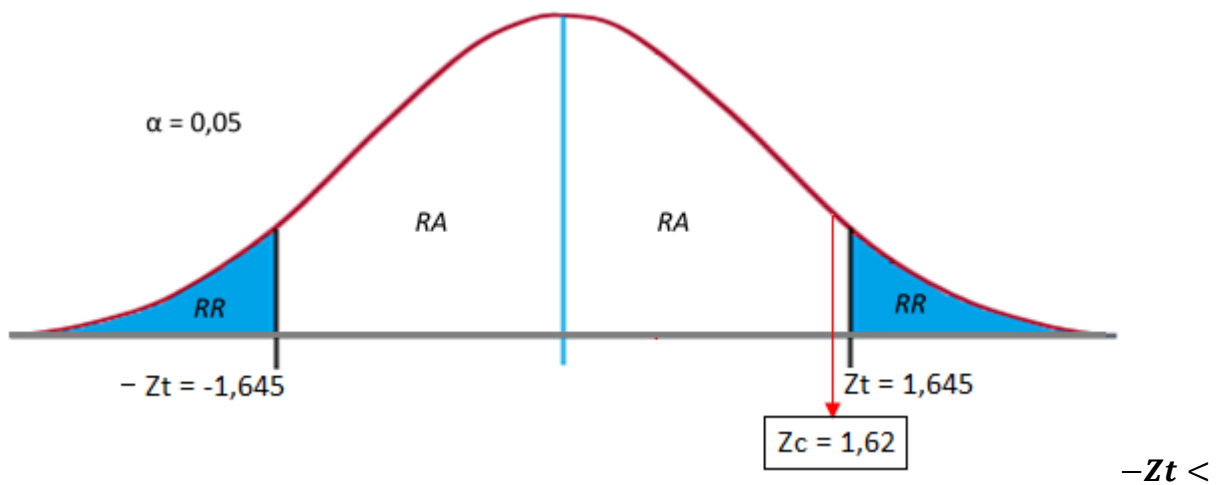


#### 4.5.1.3 Aplicación de la Prueba $Z_c$

$$Z_c = \frac{4,13 - 3,24}{\sqrt{\frac{5,05}{27} + \frac{3,21}{27}}} = \frac{0,89}{0,55}$$

$$Z_c = 1,62$$

#### 4.5.1.4 Regla de decisión



$Z_c < Z_t$  es decir,  $-1,645 < 1,62 < 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios iguales por estar  $Z_c$  dentro de la Región de Aceptación la hipótesis de investigación.

#### 4.5.1.5 Conclusión

Mediante el contraste de hipótesis  $Z_c$  se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se rechaza la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Esto indica que el nivel desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia cognitiva, en los

estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de entrada.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de entrada en el contraste se confirmó que tanto el grupo control como experimental inicia con un nivel de desempeño bajo con respecto a la competencia cognitiva, encontrándose un promedio de 6 estudiantes equivalentes al 22.2% tanto en el nivel bajo como en el nivel básico.

#### **4.5.2 Competencia interpretativa**

##### **4.5.2.1 Formulación de la hipótesis estadística**

**Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia interpretativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de entrada.

**Hipótesis Alterna (H<sub>1</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia interpretativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de entrada.

#### 4.5.2.2 Nivel de significancia

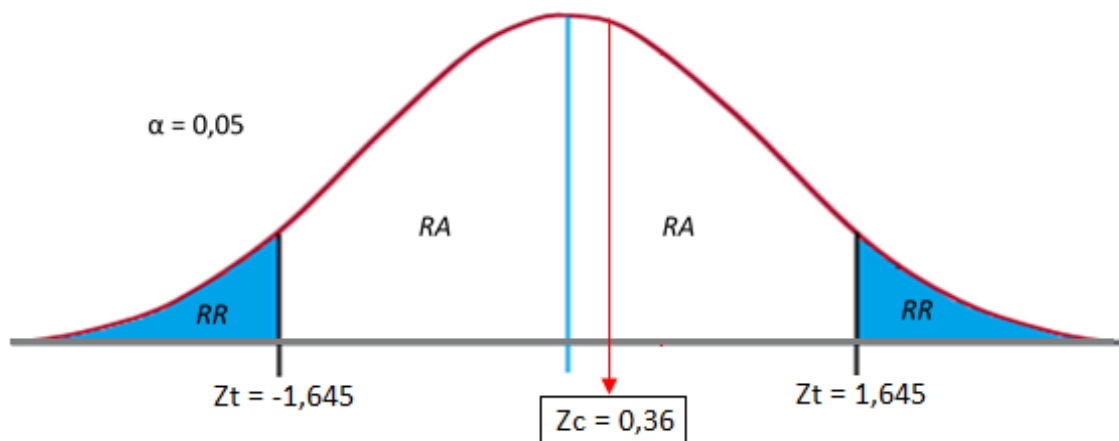
Para el análisis de contraste de hipótesis  $Z_c$ , se asume un error del 5% ( $\alpha = 0,05$ ) que equivale a un Zeta Tabulada  $Z_t = 1,645$ .

#### 4.5.2.3 Aplicación de la Prueba $Z_c$

$$Z_c = \frac{1,46 - 1,37}{\sqrt{\frac{0,94}{27} + \frac{0,79}{27}}} = \frac{0,09}{0,25}$$

$$Z_c = 0,36$$

#### 4.5.2.4 Regla de decisión



$-Z_t < Z_c < Z_t$  es decir,  $-1,645 < 0,36 < 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios iguales por estar  $Z_c$  dentro de la Región de Aceptación la hipótesis de

investigación.

#### 4.5.2.5 Conclusión

Mediante el contraste de hipótesis  $Zc$  se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se rechaza la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Esto indica que el nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia interpretativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de entrada.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de entrada en el contraste se confirmó que tanto el grupo control como experimental inicia con un nivel de desempeño bajo con respecto a la competencia interpretativa, encontrándose un promedio de dos estudiante equivalentes al 7.4% tanto en el nivel bajo como en el nivel básico.

#### 4.5.3 Competencia Comunicativa

##### 4.5.3.1 Formulación de la hipótesis estadística

**Hipótesis Nula ( $H_0$ ):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia comunicativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de entrada.

**Hipótesis Alternativa (H1):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia comunicativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de entrada.

#### 4.5.3.2 Nivel de Significancia

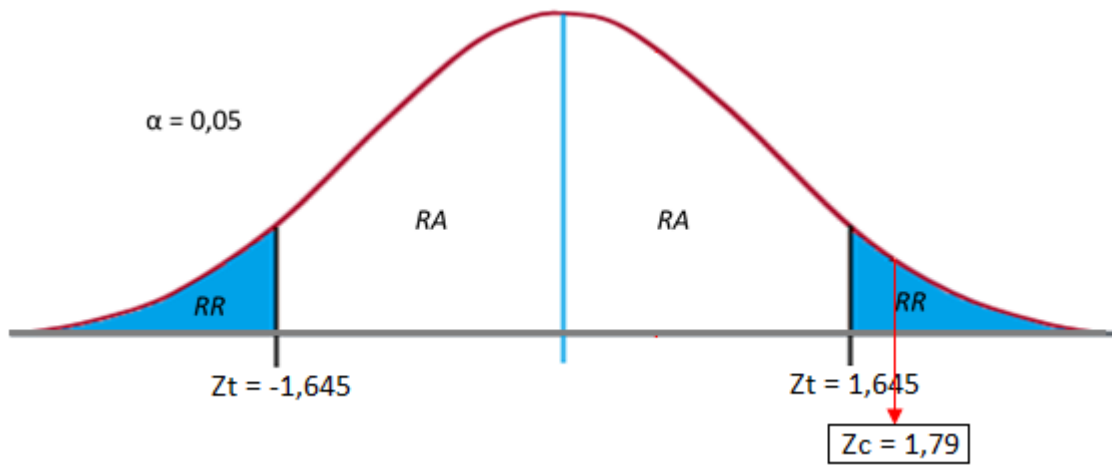
Para el análisis de contraste de hipótesis  $Z_c$ , se asume un error del 5% ( $\alpha = 0,05$ ) que equivale a un Zeta Tabulada  $Z_t = 1,645$ .

#### 4.5.3.3 Aplicación de la Prueba $Z_c$

$$Z_c = \frac{2,07 - 1,46}{\sqrt{\frac{2,20}{27} + \frac{0,94}{27}}} = \frac{0,61}{0,34}$$

$$Z_c = 1,79$$

#### 4.5.3.4 Regla de decisión



$Z_c > Z_t$  es decir,  $1,79 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la Región de Aceptación la hipótesis de investigación.

#### 4.5.3.5 Conclusión

Mediante el contraste de hipótesis  $Z_c$  se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Esto indica que el nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia comunicativa, según los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de entrada. Cabe aclarar que esta diferencia no es significativa en cuanto al mejor desempeño del grupo experimental.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de entrada en el contraste se confirmó que tanto el grupo control como experimental inicia con un nivel de desempeño similar con respecto a la competencia comunicativa, encontrándose un promedio de ocho estudiantes equivalentes al 29.6% tanto en el nivel bajo como en el nivel básico.

#### **4.6 Resultados del contraste de hipótesis según la prueba de salida del grupo experimental y del grupo control**

##### **4.6.1 Competencia Cognitiva**

###### **4.6.1.1 Formulación de la hipótesis estadística**

**Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia cognitiva, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de salida.

**Hipótesis Alternativa (H<sub>1</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia cognitiva, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de salida.

#### 4.6.1.2 Nivel de significancia

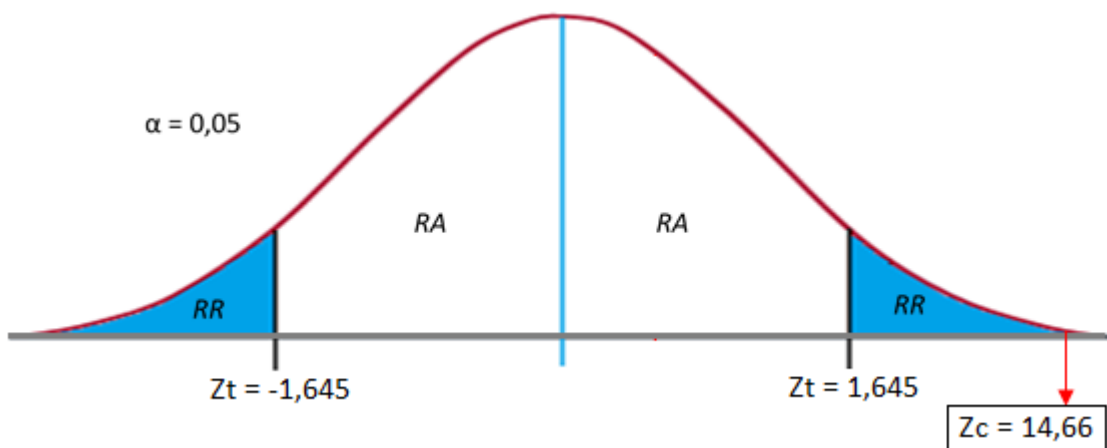
Para el análisis de contraste de hipótesis  $Z_c$ , se asume un error del 5% ( $\alpha = 0,05$ ) que equivale a un Zeta Tabulada  $Z_t = 1,645$ .

#### 4.6.1.3 Aplicación de la Prueba $Z_c$

$$Z_c = \frac{7,74 - 2,61}{\sqrt{\frac{1,30}{27} + \frac{2,10}{27}}} = \frac{5,13}{0,35}$$

$$Z_c = 14,66$$

#### 4.6.1.4 Regla de decisión



$Z_c > Z_t$  es decir,  $14,66 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la Región de Aceptación la hipótesis de

investigación.



#### 4.6.1.5 Conclusión

Mediante el contraste de hipótesis  $Z_c$  se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Esto indica que el nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés a partir de la competencia cognitiva, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental es **diferente** al del grupo de control en la prueba de salida.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de salida en el contraste se confirmó que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza demostrando un mejoramiento del 29.6% en la competencia cognitiva frente al nivel de desempeño alcanzado por el grupo control en esta misma prueba.

#### 4.6.2 Competencia Interpretativa

##### 4.6.2.1 Formulación de la hipótesis estadística

**Hipótesis Nula ( $H_0$ ):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia interpretativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de salida.

**Hipótesis Alternativa (H1):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia interpretativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de salida.

#### 4.6.2.2 Nivel de Significancia

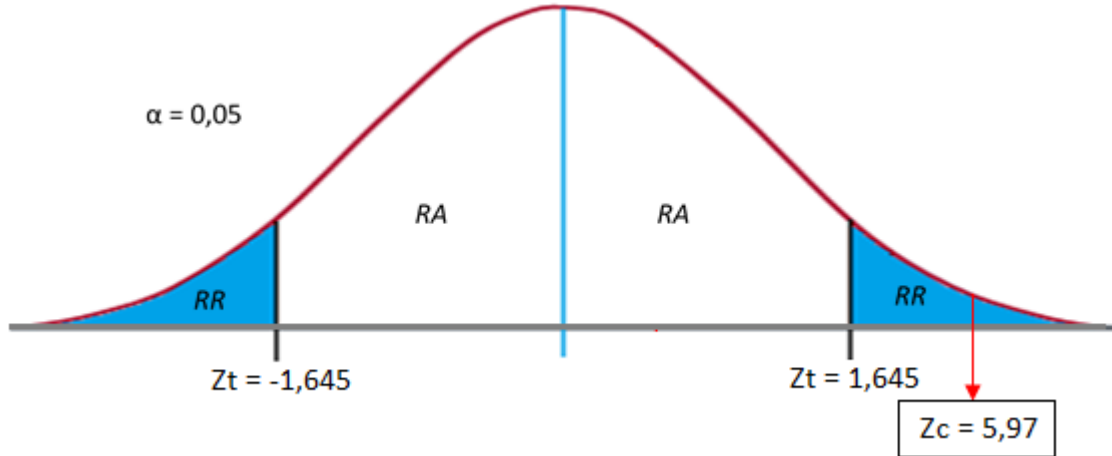
Para el análisis de contraste de hipótesis  $Z_c$ , se asume un error del 5% ( $\alpha = 0,05$ ) que equivale a un Zeta Tabulada  $Z_t = 1,645$ .

#### 4.6.2.3 Aplicación de la Prueba $Z_c$

$$Z_c = \frac{4,69 - 2,48}{\sqrt{\frac{2,19}{27} + \frac{1,51}{27}}} = \frac{2,21}{0,37}$$

$$Z_c = 5,97$$

#### 4.6.2.4 Regla de decisión



$Z_c > Z_t$  es decir,  $5,97 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la Región de Aceptación la hipótesis de investigación.

#### 4.6.2.5 Conclusión

Mediante el contraste de hipótesis  $Z_c$  se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Esto indica que el nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia interpretativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de salida.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de salida en el contraste se confirmó que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza demostrando

un mejoramiento del 7.4% en la competencia interpretativa frente al nivel de desempeño alcanzado por el grupo control en esta misma prueba.

### **4.6.3 Competencia Comunicativa**

#### **4.6.3.1 Formulación de la hipótesis estadística**

**Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia comunicativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es igual** al del grupo de control en la prueba de salida.

**Hipótesis Alternativa (H<sub>1</sub>):** El nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia comunicativa, en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de salida.

#### **4.6.3.2 Nivel de Significancia**

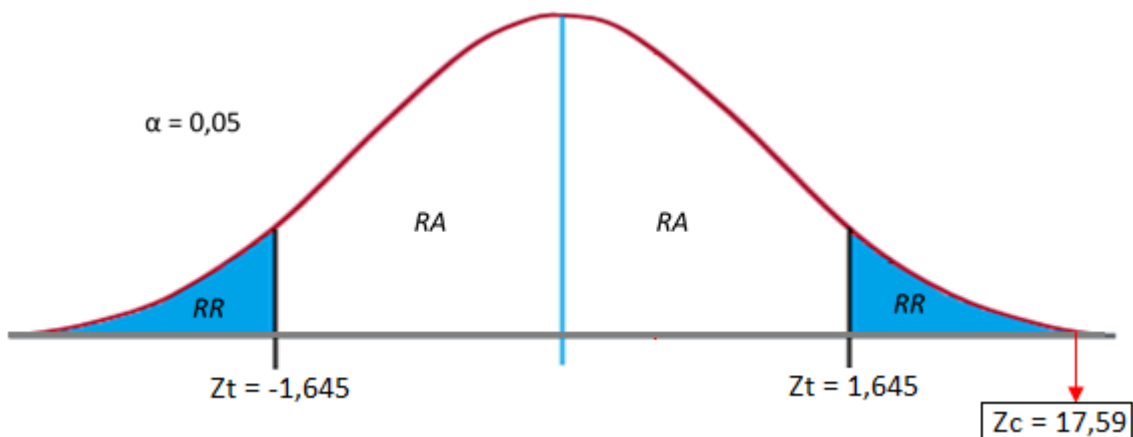
Para el análisis de contraste de hipótesis **Zc**, se asume un error del 5% ( **$\alpha = 0,05$** ) que equivale a un Zeta Tabulada **Zt = 1,645**.

#### 4.6.3.3 Aplicación de la Prueba $Z_c$

$$Z_c = \frac{5,94 - 1,19}{\sqrt{\frac{1,58}{27} + \frac{0,43}{27}}} = \frac{4,75}{0,27}$$

$$Z_c = 17,59$$

#### 4.6.3.4 Regla de decisión



$Z_c > Z_t$  es decir,  $17,59 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la Región de Aceptación la hipótesis de investigación.

#### 4.6.3.5 Conclusión

Mediante el contraste de hipótesis  $Z_c$  se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ). Esto indica que el nivel de desempeño que muestra el aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a la competencia comunicativa, en

los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José en el año 2016 del grupo experimental **es diferente** al del grupo de control en la prueba de salida.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de salida en el contraste se confirmó que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza demostrando un mejoramiento del 33.3% en la competencia comunicativa frente al nivel de desempeño alcanzado por el grupo control en esta misma prueba.

#### **4.7 Discusión de resultados**

La hipótesis general dice "Las guías de enseñanza influyen significativamente en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016". Los resultados obtenidos en la gráfica 3 correspondiente a la prueba de entrada de la competencia cognitiva, donde el grupo control alcanzó un 48.1% en desempeño bajo mientras que el grupo experimental alcanzó un 37% en este mismo desempeño, lo cual equivale a 3 estudiantes (11.1%). Estos resultados se confirmaron en el contraste de hipótesis al determinar que los dos grupos inician con un nivel de desempeño bajo.

Los resultados obtenidos en la gráfica 4 correspondiente a la prueba de entrada de la competencia interpretativa, donde el grupo control alcanzó un 85.2% en desempeño bajo mientras que el grupo experimental alcanzó un 81.5% en este mismo

desempeño, lo cual equivale a 1 estudiantes (3.7%). Estos resultados se confirmaron en el contraste de hipótesis al determinar que los dos grupos inician con un nivel de desempeño bajo en esta competencia.

Los resultados obtenidos en la gráfica 5 correspondiente a la prueba de entrada de la competencia comunicativa, donde el grupo control alcanzó un 81.5% en desempeño bajo mientras que el grupo experimental alcanzó un 63% en este mismo desempeño, lo cual equivale a 5 estudiantes (18.5%). Al realizar el contraste de hipótesis se concluyó que el desempeño del grupo experimental es diferente al del grupo de control. Aclarando que esta diferencia no es significativa frente a un promedio de 8 estudiantes equivalente a un promedio de 29.6% en desempeño bajo y básico.

Los resultados obtenidos en la gráfica 6 de la prueba de salida en la competencia cognitiva se observó que el grupo control continua con un desempeño bajo de un 63% mientras que el grupo experimental alcanzó un nivel alto con un 70.4%, equivalente a 19 estudiantes y un 29.6% en desempeño superior. Con el contraste de hipótesis se confirmó que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza en el aprendizaje de vocabulario en inglés.

Los resultados obtenidos en la gráfica 7 de la prueba de salida en la competencia interpretativa se observó que el grupo control demostró un mejoramiento alcanzando un desempeño básico de 59.3%, mientras que el grupo experimental alcanzó un nivel alto con un 55.6%, equivalente a 15 estudiantes y un 7.4% en

desempeño superior. Con el contraste de hipótesis se confirmó que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza en el aprendizaje de vocabulario en inglés.

Los resultados obtenidos en la gráfica 8 de la prueba de salida en la competencia comunicativa se observó que el grupo control incrementó su desempeño bajo de 63% a 92.6%, mientras que el grupo experimental obtuvo un nivel alto de un 55.6%, equivalente a 15 estudiantes y un 33.3% en desempeño superior. Con el contraste de hipótesis se confirmó que existe significativa efectividad de las guías de enseñanza en el aprendizaje de vocabulario en inglés.

Estos resultados señalan que aunque los estudiantes del grupo control les agrada la clase de inglés los resultados obtenidos no son los mejores, lo cual coincide con lo señalado por Acosta, Joel (2011), quien plantea que el proceso educativo debe ser cambiante y dinámico, no debe basarse en comportamientos estáticos que conlleven a la desmotivación. Señala además que como docentes de inglés se debe estar en una constante actualización de estrategias que promuevan el entusiasmo y el interés de los estudiantes frente al aprendizaje de esta lengua extranjera.

Partiendo de los resultados comparativos por competencias puede asegurarse que los estudiantes del grupo experimental se encontraban en un nivel similar de conocimiento y comprensión de vocabulario básico al momento de iniciar la investigación. Dicho análisis se relaciona con lo planteado por Contreras Guzmán Edith (2006), en su trabajo de tesis de grado: *“Carencias motivacionales en la*



*Enseñanza del Inglés*”, plantea como uno de los principales agentes desmotivadores en el aprendizaje del inglés, el modo en que son estructuradas y presentadas las tareas (actividades / ejercicios) pues son poco atractivas y en ocasiones con un alto grado de dificultad para los estudiantes. Esto desestimula completamente su interés en el proceso. La importancia de los conocimientos previos, el trabajo en equipo y la contextualización del idioma extranjero en situaciones reales del estudiante pueden lograr que en ellos surja un mayor interés y se sientan totalmente motivados a participar activamente en el aprendizaje del inglés como segunda lengua; pues se hace evidente que el desarrollo de la metodología tradicional ha hecho que el estudiante se sumerja en un círculo vicioso en el cual no encuentra ningún tipo de motivación para un aprendizaje significativo.

En cuanto a los resultados del grupo experimental se puede evidenciar en los datos estadísticos obtenidos y mencionados anteriormente que la hipótesis específicas planteadas en el proyecto son verdaderas, comprobándose lo planteado por la Fundación Escuela Nueva 2014 *“Las guías de aprendizaje son un elemento fundamental del componente curricular del modelo Escuela Nueva; promueven el trabajo individual y en equipo con actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje colaborativo por medio de la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de conocimientos. Además, respetan el avance al propio ritmo de aprendizaje del estudiante y fomentan el desarrollo del espíritu investigativo y la autonomía. Incentivan el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a comunicarse y, más importante aún, el aprender a convivir”*

## CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

El aprendizaje de vocablo es un factor importante dentro del aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, para alcanzar un aprendizaje significativo de estas palabras se hace necesario conocer y emplear las estrategias adecuadas que conlleven al dominio del vocablo en inglés y no solamente a su retención a corto plazo.

El objetivo del presente proyecto fue determinar la influencia de las guías de enseñanza en el aprendizaje del vocablo en inglés, partiendo de tres hipótesis específicas.

El trabajo de investigación se basó en una población de 54 estudiantes de los grados sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno durante el año 2016, se concluye que existe significativa influencia de las guías de enseñanza en el aprendizaje de vocabulario en idioma inglés. De acuerdo a los resultados obtenidos tanto en el contraste de resultados como en el de hipótesis, en donde  $Z_c$  se encuentra fuera de la región de aceptación, lo cual significa que se acepta la hipótesis de investigación, debido a que la comparación de los promedios es significativamente diferente entre el grupo control y el grupo experimental, asumiendo un error del 5% ( $\alpha = 0,05$ ) que equivale a un Zeta Tabulada  $Z_t = 1,645$ , rechazándose la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna en todos los contrastes de la prueba de salida tanto para el grupo control como el grupo experimental, lo cual se debe a la diferencia de promedios comparados con el uso de la prueba Z y el nivel

de significación obtenido; lo cual indica un mejoramiento en el nivel de desempeño del aprendizaje de vocabulario en inglés con relación a cada competencia lo cual se relaciona directamente con la efectividad de las guías de enseñanza.

Frente a la incidencia de la competencia cognitiva se demuestra con un porcentaje aproximado del 70% la efectividad de las guías de enseñanza, contribuyendo a una mejora en el nivel de desempeño académico de los estudiantes con respecto al aprendizaje de vocabulario en inglés, lo cual se confirma en la comparación de promedios a través del contraste de hipótesis en donde  $Z_c > Z_t$  es decir,  $14,66 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la región de aceptación. Esto indica una diferencia significativa de las medias del aprendizaje permitiendo demostrar la efectividad de las guías de enseñanza, lo cual le permitirá a los estudiantes tener bases sólidas para la construcción gramatical en lengua extranjera.

El desarrollo de la competencia interpretativa ha arrojado un porcentaje de mejoramiento del 68% lo cual refleja la efectividad de las guías de enseñanza, lo cual se confirma en la comparación de promedios a través del contraste de hipótesis en donde  $Z_c > Z_t$  es decir,  $5,97 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la región de aceptación. Esto indica una diferencia significativa de las medias del aprendizaje permitiendo demostrar la efectividad de las guías de enseñanza, favoreciendo la capacidad de relación de los conceptos con su

contexto social permitiendo a futuro la aplicabilidad y el mejoramiento en pruebas externas.

Con respecto a la efectividad de las guías de enseñanza frente al desarrollo de la competencia comunicativa, se observa un nivel de mejoramiento del 80%, , lo cual se confirma en la comparación de promedios a través del contraste de hipótesis en donde  $Z_c > Z_t$  es decir,  $17,59 > 1,645$ , por lo tanto se consideran los promedios diferentes por estar  $Z_c$  fuera de la región de aceptación, Esto indica una diferencia significativa de las medias del aprendizaje permitiendo demostrar la efectividad de las guías de enseñanza, lo que demuestra que los estudiantes están en la capacidad superar temores existentes en la actualidad frente a la didáctica del habla en un idioma extranjero, permitiéndoles desarrollar habilidades que conllevan a dominar situaciones sencillas de habla.

De acuerdo a lo anteriormente planteado podemos afirmar que:

- Las guías de enseñanza son instrumentos de aprendizaje que facilitan al estudiante alcanzar un mejor aprendizaje del vocablo y permiten al docente generar nuevas estrategias en busca de alcanzar los diferentes logros planteados.
- El uso de las guías de enseñanza como nuevo método dentro del aula de clase, permitió a los estudiantes mejorar su desempeño en el área de Inglés, pues

demonstraron una actitud positiva frente al desarrollo de las nuevas actividades planteadas.

## **5.2 Recomendaciones**

- De acuerdo al análisis realizado a los instrumentos aplicados y al contraste de hipótesis se observa la necesidad de implementar instrumentos que faciliten a los estudiantes un mejor aprendizaje y comprensión de vocablo en inglés, facilitando de esta manera al docente su labor en cuanto a la obtención de los objetivos planteados en la asignatura. De igual manera tomando como base los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional se hace necesario implementar nuevas estrategias que permitan relacionar el aprendizaje del estudiante bajo un contexto globalizado (uso de Tics, intercambios culturales, entre otros).
- Se hace necesario fortalecer en el estudiante el nivel de aprendizaje de nuevo vocabulario a través de nuevas estrategias que lo motiven y le permitan relacionar lo que aprende con situaciones de su cotidianidad.
- Es importante el fortalecimiento del nivel de construcción de significados a partir del aprendizaje del vocabulario en inglés, a través una didáctica que le permita contextualizar su conocimiento con sus realidades humanas.

- Se recomienda implementar nuevas estrategias que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa haciendo uso de los saberes adquiridos relacionándolos con sus posturas frente a su realidad, comprensión de sentimientos y valores.

## Referencias Bibliográficas

(1.996), S. S. (s.f.).

(1994), V. (s.f.).

(Armstrong, 1. (s.f.).

¿Qué son las competencias comunicativas? (s.f.). Recuperado el 21 de Mayo de 2013,  
de <http://www.colombiaaprende.edu.co/>

1994, G. A. (s.f.).

(14 de 03 de 2014). Obtenido de <http://www2.uco.mx/flex/memorias/2009/09.swf>

Aguilar, F. (2000). Moral pública en los proceso de buen gobierno. México: Plaza y  
Valdés Editores.

Aguirre, M. t. (2007). La actualización de las competencias profesionales: Sanidad y  
Formación Profesional. España: Ministerio de Educación y ciencia.

Alcántara, J., & Menéndez, A. (1987). Hombre y Sociedad. Santo Domingo: Editora  
CORRIPIO.

Alcón Soler, E. (2002). Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la  
lengua inglesa. Universitat.

Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. (18  
de 07 de 2014). Obtenido de <http://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Alonso Pérez, M. T. (2016). Eficacia de un programa de formación del profesorado de  
primaria para la enseñanza bilingüe. Sevilla.

Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (2001). Trabajo en Equipo. Mexico: Progreso S.A.

- Ángel, J. L. (2004). Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza como fundamentos teóricos. Madrid: ESIC EDITORIAL.
- Antúnez , S., & Inbermón, F. (1992). Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona: Imprimeix.
- Aprendizaje basado en problemas como método de enseñanza de inglés a niños de 6 a 11 años. (27 de Febrero de 2014). Obtenido de [www.uco.es/flex/memorias/2009](http://www.uco.es/flex/memorias/2009)
- Aquino, M. (1999). Planificación: Las unidades didácticas. México: Innovaciones Educativas.
- Arrezas, G. (1994).
- Ausbel. (1978).
- Autores, D. d. (2003). DICCIONARIO PEDAGÓGICO AMEI - WAECE. Recuperado el 11 de Abril de 2017, de <http://waece.org/diccionario/index.php>
- Ballester, D. (2012). El aprendizaje basado en problemas en los estudios de enfermería. Girona: DOCUMENTA UNIVERSITARIA.
- Ballesteros, A.; Cuevas, C.;. (2006). Mapas Conceptuales, una técnica para aprender. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Barrón, F. G. (Mayo de 2013). Comunicación y Educación en la enseñanza del Inglés: El uso de los materiales auténticos como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.
- Battigelli, C. (2016). Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Córdoba.



- Bautista, G., & Borges, F. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Beltran, M. (1991). La realidad social. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Benegas, D., & Verstraete, G. (2013). Planificar una clase con sentido común. Buenos Aires: Dunken.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.
- Boggino, N. (Mayo de 2013). Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias Didácticas. Obtenido de [www.slideshare.com](http://www.slideshare.com)
- Buzali, M. D. (1997). Valores y virtudes, una guía para alcanzar la plenitud de vida. México D.F: Panorama Editorial.
- Cabré, M. T. (2010). La Terminología: representación y comunicación: Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos.
- Cabrera, E. P. (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cakir. (2008).
- Caldas, V. G. (2004). ¿Judíos o Cristianos? el proceso de fe sancta inquisito. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Calvo Verdú, M. (2006). Formación Abierta Y a Distancia. Formación Profesional Ocupacional. Sevilla: MAD.
- Calvo, M. (2005). Formador Ocupacional. Formador de formadores. Sevilla: Editorial MAD, S.L.

- Camacho, M. M. (2013). Investigaciones de vanguardia en la Universidad de hoy. Madrid: Visión Libros.
- Camacho, R. (2008). Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: Formación integral de individuos. México: ST EDITORIAL.
- Candia, M. R. (2006). La organización de situaciones de enseñanza. Buenos Aires: Ediciones Novedades Edicativas.
- Candia, M. R. (2006). La organización de situaciones de enseñanza. Buenos Aires, México: Novedades Educativas.
- Carrasco, J. (1997). Hacia una enseñanza eficaz. Madrid: RIALP, S.A.
- Carrasco, J. B. (2004). Una didáctica para hoy. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Carrasco, J. B. (2004). Una didáctica para hoy. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Carrasco, J. B., & Basterretche, J. (2004). Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. En J. B. Carrasco, & J. Basterretche, Técnicas y recursos para motivar a los alumnos (pág. 222). Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Casado, C. (2009). Entrenamiento emocional en el trabajo. Madrid: ESIC EDITORIAL.
- Castejón, J., & Navas, L. (2009). Aprendizaje desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Castillo, S., & Bolívar, A. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Castro, J. (2007). Constitución política de Colombia. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Centeno, A. L. (2013). 101 Temas que un docente debe conocer. EEUU: Palibrio.

- Clarens Blanco, I. (2015). La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria. Barcelona.
- Climent, V. (2012). Estructura social de España y Cataluña. Barcelona: Publicacions i Edicions.
- Comenio, J. (1970). Didáctica Magna, Sepan Cuántos, pág.38. Porrúa, México.
- Coyle, M. V. (2002). La enseñanza del Inglés en el aula de Primaria - Propuesta para el diseño de unidades didácticas. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Crystal. (2006).
- Dávila. (2000).
- De Castro, A., & Martínez, A. (2015). Transformar para Educar. Universidad del Norte.
- De la Cruz, M., Shever, N., Pozo, J. I., & Nudler, O. (s.f.). Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza. Novedades Educativas.
- De La Torre, S. (2010). Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación. Madrid: UNED.ES Publicaciones.
- De Robertis, C. (2003). Fundamentos del trabajo social. Ética y metodología. Valencia: Arts Gráficas.
- Delgado, A., & Oliver, R. (2008). Los procedimientos en el ámbito tributario. Barcelona: UOC.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Díaz Lucea, J. (1994). El currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Barcelona: INDE publicaciones.

- Díaz Lucea, J. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Díaz, J. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Barcelona: INDE .
- Durán , J. F., & vega, M. (2012). EL FACTOR HUMANO EN EL EEES. Madrid: Visión Libros.
- El aprendizaje y la enseñanza de la lengua. (27 de Febrero de 2014). Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_06.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm)
- Escribano , A., & Del Valle, A. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior. Madrid: NARCEA S.A. DE EDICIONES.
- Española, R. A. (s.f.). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 7 de Octubre de 2016, de <http://dle.rae.es>
- Estebaranz, A. (1994). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Evans, T. (2002). Desafío a la falta de equidad de salud de la ética a la acción. Washington: Fundación Rockefeller.
- Fischer, G. -N. (1992). Campos de Intervención en Psicología Social. Madrid : NARCEA S.A.
- Fuerbrinder, M., Villareal, I., & Guerra, J. (1995). Enfermería, Disciplina científica ( Una Aproximación epistemologica). Mexico: San Luis Potosí.
- Fuerbringer, M., Villareal, M., & Guerra, J. (1995). Enfermería, disciplina científica ( una Aproximación epistemologica). Potosí: Universidad Autónoma.

- García , C. (2010). Motivación del Voluntariado.
- García Legazpe, F. (2008). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Madrid: Omagraf. S.L.
- García, C., & De Castro, R. (2012). Ética Social para Niñas y Niños: Dilemas, principios y comportamientos.
- García, F. (2005). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Madrid: Secretaría General Técnica.
- García, L. B. (2010). Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Madrid: Editorial médica Panamericana.
- García, S., & Vanella, L. (1992). Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI Editores.
- Garin, P. B. (1999). Dificultad de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gento, S., Maslo, I., Maslo, E., & Ose, T. (2010). Tratamiento Educativo de la Diversidad Cultural. Madrid: UNED.
- Gervilla, Á. (2006). El Currículo de Educación Infantil. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Gochicoa, E. P. (2012). En el camino... formación para el trabajo e inclusión. ¿Hacia dónde vamos? México.
- González, H., & Duarte, P. (2006). La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- González, P. (2006). Información Y Orientación Laboral. Ideaspropias Editorial.
- González, V. (2001). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Mexico: Editorial PAX.

- Guillén, F. (2009). Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte. WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA.
- Guzmán , J. C., Arreola, R. L., Martínez , O. J., & Solís, I. (2012). Del currículum al aula. México: Editorial GRAO.
- Hernandez , F., & Sancho, J. (2004). El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos. CIDE.
- Hernández, c. p. (2002).
- Hernández, D.-B. &. (2002).
- Hernández, R. M. (s.f.). Producción y evaluación del medio impreso. EUNED.
- Hernández, R. (s.f.). Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos. EDITORIAL UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA.
- Hung, C. (2006).
- Israel, A. B. (Mayo de 2013). Métodos en Psicología II. Diseño Cuasi Experimental. Obtenido de [www.slideshare.com](http://www.slideshare.com)
- Iturrundo, A. M. (1994). Niñas y Niños que exploran y construyen currículum para el desarrollo integral en los años preescolares. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Jiménez , M., González, F. J., Serna, R., & Fernández , M. (2009). Expresión y comunicación. EDITEX.
- Koenes, A. (1996). Gestión y motivación del personal. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Kuper, W., & Messner, R. (1993). Enseñar y aprender. El trabajo en el aula. Quito: Ediciones Abyala.

- Lahiry, P. R. (1985). Plan de Estudios para la Formación de Futuros Profesores en Educación Ambiental. Bilbao: Los Libros de la Catarata.
- Landeau, R. (2007). Elaboración de Trabajos de Investigación. Caracas: Alfa.
- Landeau, R. (2007). Elaboración de trabajos de investigación. Caracas: Editorial Alfa.
- Landeau, R. (2007). Elaboración de Trabajos de Investigación. Caracas: ALFA.
- Lázaro, N. (2011). Tendencias pedagógicas en centros de autoaprendizaje. Madrid: IBSN.
- Lazo, Á., Alonso, J. L., & Figuerola, C. (2010). Herramientas de software libre para el trabajo científico colaborativo. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Ledesma, J. G. (1997). Psicología del Aprendizaje. Guadalajara: Progreso S.A de C.V.
- Ley General de Educación. (1994). Bogotá.
- Lumbreras, C. C. (2009). Entrenamiento emocional en el trabajo. Pozuelo de Alarcón: ESIC.
- Martínez Coll, J. (2005). Educación Superior y Formación de Educadores. Madrid.
- Martínez, J., Verdú, R., & Gil, D. (2005). Desarrollo de competencias en ciencia e ingenierías. Hacia una enseñanza problematizada. Bogotá: Didácticas Magisterio.
- Medina, A., De la Herrán, A., & Domínguez, M. C. (2014). FRONTERAS EN LA INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melgar Carrillo, L. (2015). El Arte de Enseñar.
- MEN. (2006). Guía No.3, página 49. Colombia: Ministerio de Educación Nacional .

- Mèndez, I. M. (1999). Sociales primero La teorìa va a la escuela. Buenos Aires Mèxico: Novedades Educativas.
- Mendoza, A. (2003). Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. Madrid: Prentice Hall.
- MinEducación - Al Tablero. (s.f.). Recuperado el M de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/>
- MinEducación, Al Tablero. (Octubre-Diciembre de 2005). Obtenido de Colombia Bilingue: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional, C. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Imprenta Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACION, C. Y. (2001). Metodología en la Enseñanza del Inglés. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio, D. (1996). La evaluación psicopedagógica: modelos, orientaciones, instrumentos. Ministerio de Educación y Cultura.
- Molestina, C. J. (2007). Algunos conceptos sobre comunicaciòn y crecimiento demografico. Guatemala: Zona Norte.
- Monereo, C., Badia , A., & Boadas , E. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona: Publidisa.
- MONOGRÁFICO: Aprendizaje por proyectos y TIC-Diagrama de Gantt. (11 de 07 de 2014). Obtenido de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/component/content/article/1057-aprendizaje-por-proyectos-y-tic?start=3>



- Montenegro, I. A. (2005). Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montero, P. (1995). Curso de formación en educación abierta y a distancia: Bases conceptuales. Madrid: Artegraf, S.A.
- Montero, P. (1995). Curso de formación en educación abierta y a distancia: Bases conceptuales. Madrid: Artegraf S.A.
- Morales, D. j. (Mayo de 2013). [www.uvirtual.edu](http://www.uvirtual.edu). Obtenido de Metodología de la Investigación, Marco Teórico.
- Moreira. (2009).
- Moreno, M. G. (1978). Didáctica: Fundamentación y Práctica. México: Editorial El Progreso.
- Murado, B. J. (2010). Didáctica de Inglés en educación infantil. España: Ideas propias.
- Murado, B. J. (2012). Didáctica de Inglés en Educación Infantil. España: Ideas Propias.
- Nacional, M. d. (1994). Ley General de Educación. Bogotá.
- Nacional, M. d. (s.f.). Programa Nacional de Bilingüismo. Recuperado el 21 de Mayo de 2013, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Narti, E., & Onrubia, J. (2002). Las teorías del aprendizaje escolar. La universidad virtual.
- Navarro, M. V. (1997). Los Estilos de Aprendizajes de Lenguas. Publicacions de la Universitat jaume I.
- Nieto, S., & Rodríguez, M. J. (2010). Investigación y Evaluación Educativa en la Sociedad del Conocimiento. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Nino, J. B. (2010). ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE MOTIVACIÓN. Bogotá.

- Niño Rojas, V. M. (2011). Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Novoa, A. R. (1980). Concepto Bàsico Sobre Comunicaciòn. Turrialba: CATIE.
- Ontoria, Antonio;. (2006). Mapas conceptuales, una ténica para aprender. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Ortiz, A. (2009). Hacia una Didáctica de la Educación Superior. Ediciones Cepedid.
- Países Latinoamericanos que dominan Lengua Inglesa. (18 de Noviembre de 2016). Recuperado el 10 de Agosto de 2017, de <http://www.hispantv.com/noticias/sociedad>
- Parcerisa, A. (2007). Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela. Barcelona: Imprimeix.
- Pato, J. A. (2011). lecciones de derecho administrativo, acto administrativo, procedimiento y recursos administrativos y contencioso - administrativo. San vicente: ECU.
- Peña, A. O. (2006). Aprendizaje centrado en el alumno metodología para una escuela abierta. Madrid: Narcea.
- Peñafiel, E., & Serrano , C. (2010). Habilidades Sociales. Madrid: EDITEX, S.A.
- Pérez , S. (1998). Ética Cristiana. Barcelona: Editorial CLIE.
- Pérez Gómez, Á., & Soto Gómez, E. (2009). La evaluación como aprendizaje. Madrid: Akal, S.A.
- Picado, F. M. (2001). DIDÁCTICA GENERAL "Una perspectiva integradora". San José: Editorial EUNED.

Plaza del Pino, F. J. (2008). Competencia comunicativa intercultural de los profesionales de enfermería.

Potente, A., & Colque, A. (2002). Fe y Pueblo matriz del que hacer teológico. La paz Bolivia: Plural.

Presas, M. A. (2008). Lengua y Comunicación intergrupala. Barcelona: Editorial UOC.

Profesorado, I. S. (2001). Metodología en la enseñanza del Inglés. Madrid: Fareso S.A.

Proyecto de Inglés "Play and Learn English". (27 de Febrero de 2014). Obtenido de [www.esuteka.org/proyectos](http://www.esuteka.org/proyectos)

Razones problemáticas del bajo rendimiento académico en el área de inglés, en estudiantes de grado sexto de la Institución Liceo Católico en Bogotá. (27 de Febrero de 2014). Obtenido de [www.informesinvestigacion.blogspot.com/2009.html](http://www.informesinvestigacion.blogspot.com/2009.html)

Rioseco, R., & Ziliani, M. (Santiago de Chile). Yo pienso y aprendo. 1990: Andrés Bello.

Rioseco, R., & Ziliani, M. (1990). Yo pienso y aprendo. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Robbins, I. (s.f.).

Robbins, I. (s.f.).

Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). Geografía Conceptual. Bogotá: Estudio Caos.

Rodríguez, A. L. (1992). Formación Inicial de Profesorado de Enseñanza Secundaria - Área Inglés. Murcia: Compobell, S.A.

Rodríguez, J., & Parraga, J. (1991). Técnicas de modificación de conducta aplicación a la Psicopatología infanto - juvenil y a la Educación especial - 2 Edición. San Vicente, España: Club Universitario.

- Rolón, A., Saint-André, E., Simón, G., & Leal, E. (1998). Estrategias de manipulación y persuasión. Servicio de Publicaciones de la FFHA.
- Rubio Orozco, E. (2013). Los mapas conceptuales como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de los gases. Manizales: Repositorio Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales.
- Saavedra, M. (2001). Evaluación del Aprendizaje. Conceptos y Técnicas. México: Editorial PAX.
- Sanchez, A. C. (2000). Formación de valores: Teorías, Reflexiones y respuestas. México: Grijalbo S.A.
- Savater, F. (2002). Ética y Ciudadanía. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Scribd. (s.f.). Recuperado el 20 de Mayo de 2013, de El rol del maestro conductista y el rol del maestro constructivista: [es.scribd.com/edu](http://es.scribd.com/edu)
- Seco, C., & Latorre, M. (2013). Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas. Lima, Perú.: Universidad Marcelino Champagnat.
- Serie de Lineamientos Curriculares, I. E. (2005). Ministerio de Educación Nacional, .
- Sexton, 1. (s.f.).
- Sicilia, A., & Delgado, M. Á. (2002). Educación Física y Estilos de enseñanza. Barcelona: INDE publicaciones.
- Soler, E. A. (2002). Bases Lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la Lengua Inglesa. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Tagle, S. C. (2010). Clima Escolar y desarrollo integral de niñas y niños. Chile: Ril Editores.

- Tenbrink, T. (2006). Evaluación. Guía práctica para profesores. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Tobòn, S., Rial, A., Carretero, M., & Garcia, J. (2006). Competencias, Calidad y Educaciòn Superior. Bogotà D.C: Alma Mater Magisterio.
- Torres, G. (2004). Tesis Pedagógicas. Colima: Universidad de Colima.
- Trepat, c. -a. (1995). Procedimientos en historia: un punto de vista didàctico. Barcelona: ICe.
- Ubiera, L., & Acosta, J. (2016). Hacia una evaluaciòn integral. Santo Domingo: ORservice.
- Urcola Tellería, J. (2010). Dirigir personas: fondo y formas. Madrid: ESIC.
- Urcola, J. L. (2010). Dirigir personas: fondo y formas. Madrid: ESIC.
- Uría Rodríguez, M. (2001). Estrategias didàctico-organizativas para mejorar los Centros Educativos. Madrid: Narcea.
- Valdivieso, D. L. (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar . San miguel : Editorial Universitaria.
- Valdivieso, L. B. (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de chile: Universitaria.
- Valhondo, D. (2002). Gestión del conocimiento del mito a la realidad. Madrid: Dias de santos.
- Venegas , R. F., García , O. M., & Venegas , R. A. (2010). El Juego Infantil y su Metodología. Málaga: Innovaciòn y Cualificaciòn .
- Villardòn Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educaciòn superior. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Wigodski, J. (27 de 03 de 2014). metodologia en investigacion. Obtenido de <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/variables.html>

Winter, R. (2000). Manual de Trabajo en Equipo. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). Métodos para la Enseñanza de las Competencias. Barcelona: GRAO.

Zamora González, R. (1981). Cómo enseñar Castellano. San José de Costa Rica: EUED.

Zarzae, C. (2000). La didáctica grupal. México: Editorial Progreso S.A.

## **ANEXOS**

### Anexo 1: Matriz de consistencia de la investigación

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGIA
<p>Problema General.</p> <p>¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?</p> <p>Problemas específicos.</p> <p>1. ¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia cognitiva en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado</p>	<p>Objetivo General.</p> <p>Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.</p> <p>Objetivos Específicos.</p> <p>1. Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia cognitiva en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>H.G.: H1: Las guías de enseñanza influyen significativamente en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016.</p> <p>H<sub>0</sub>: La aplicación de las guías de enseñanza no mejora significativamente el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016.</p> <p>Hipótesis Específicas.</p> <p>1- Las guías de enseñanza influyen significativamente en la competencia cognitiva en el aprendizaje</p>	<p>V.I. (X)</p> <p>La efectividad de las guías de enseñanza</p>	<p>DVI1: Estrategia Metodológica</p> <p>IVI1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modelo pedagógico</li> <li>Actividades de enseñanza-aprendizaje</li> <li>Método de enseñanza</li> </ul>	<p>Diseño: cuasi-experimental de tipo longitudinal-panel.</p> <p>Tipo de investigación: Aplicada</p> <p>Nivel y tipo de investigación:</p> <p>Descriptivo – explicativo.</p> <p>Técnicas: Evaluativa (test estandarizado)</p> <p>Instrumento:</p>



<p>sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?</p> <p>2. ¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia interpretativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?</p> <p>3. ¿En qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia comunicativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016?</p>	<p>2. Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia interpretativa influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.</p> <p>3. Determinar en qué medida el uso de las guías de enseñanza influyen en la competencia comunicativa influye en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del municipio de Fresno-Tolima año 2016.</p>	<p>del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016</p> <p>2- Las guías de enseñanza influyen significativamente en la competencia interpretativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016</p> <p>3- Las guías de enseñanza influyen significativamente en la competencia comunicativa en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno-Tolima año 2016</p>	<p>V.D. (y)</p> <p>Aprendizaje del vocabulario del idioma inglés.</p>	<p>DVI2: Competencias</p> <p>IVI2: • Conocimiento • Comunicación</p> <p>DVI3: Motivación</p> <p>IVI3: • Estímulo</p> <p>DVD1: Planificación de sesiones de clase</p> <p>IVD1: • Plan de clase • Evaluación de procesos.</p> <p>DVD2: Trabajo Colaborativo</p> <p>IVD2: • Autonomía del aprendizaje</p>	<p>Test (pretest y Posttest)</p> <p>Aplicación Guías de Enseñanza</p> <p>Población: 63</p> <p>Corresponde a los grados 6-1 y 6-2 de la Institución Educativa Técnica San José de Fresno-Tolima durante el año 2016.</p> <p>Muestra: 54</p> <p>Probabilística</p> <p>Estudiantes.</p> <p>Corresponde a los grados 6-1 y 6-2 de la Institución Educativa Técnica San José de</p>
--	---	---	---	--	--

				<p>Vivencias significativas</p> <p>DVD3: Didáctica</p> <p>IVD3:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material didáctico</li> <li>• Estrategias didácticas</li> <li>• Planificación didáctica</li> </ul>	<p>Fresno-Tolima durante el año 2016</p>
--	--	--	--	---	--

## Anexo 2: Carta de solicitud

### CARTA DE PRESENTACIÓN

Fresno, Octubre 3 de 2016

Señora

**SANDRA MILENA REINOSA**

Magister en Educación

Docente área Ingles – I.E.T María Auxiliadora

Fresno – Tolima

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante de la Universidad Privada Norbert Wiener de la Escuela Posgrado, sede Lima, maestristas en educación, requerimos validar nuestro instrumento con el que recogeremos la información necesaria para llevar a cabo el desarrollo de nuestro tema de investigación y con el cuál optaremos por el grado de Maestro en educación con mención en pedagogía.

El título correspondiente a nuestro tema de investigación es "EFECTIVIDAD DE LAS GUÍAS DE ENSEÑANZA EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN JOSÉ DEL MUNICIPIO DE FRESNO-TOLIMA AÑO 2016" y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos

considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas Pedagógica Educativa y/o de Investigación Educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

Anexo N° 1: Carta de presentación

Anexo N° 2: Definiciones conceptuales de las variables

Anexo N° 3: Matriz de Operacionalización

Anexo N° 4: Certificado de validez de contenido de los instrumentos

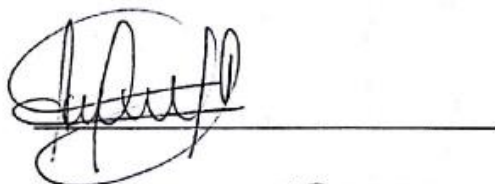
Anexo N° 5: Prueba de inglés (Pretest – Postest)

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por su atención y contribución al mejoramiento de la investigación científica.

Atentamente



Cédula: 1.111.192.763



Cédula: 65778625

### Anexo 3: Matriz del instrumento para la recolección de datos

TITULO: EFECTIVIDAD DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE PARA ENSEÑANZA DEL VOCABLO EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA I.E.T. SAN JOSÉ DEL MUNICIPIO DE FRESNO-TOLIMA

Autores: ALBA CLAUDINA GARCIA ORTIZ – FRANCY YANETH BRITO OSORIO

Dimensiones	Indicadores	Peso	Número de Ítems	Ítems o reactivos	Criterio de evaluación (Seleccionar uno)
Variable Dependiente					
Enseñanza del vocablo en inglés de los estudiantes de la I.E.T San José del municipio de Fresno Tolima.					
<b>Dimensión 1</b> <b>Competencia Cognitiva</b>	a) Nivel de adquisición de nuevo vocablo en inglés. b) Capacidad de organización de vocablo aprendido	35%	1-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca en el diccionario el significado de nuevas palabras.</li> <li>Reconoce palabras transparentes y las adecua a su léxico.</li> <li>Desarrolla actividades en las que activa saberes previos.</li> </ul>	Si se observa= 1 No se observa = 0
<b>Dimensión 2</b> <b>Competencia Interpretativa</b>	a) Construcción de enunciados simples orales y escritos a partir del vocablo aprendido.	35%	11-17	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observa láminas y describe empleando vocabulario aprendido.</li> <li>Desarrolla guías de aprendizaje en las que pone en práctica vocablo adquirido.</li> </ul>	Correcto = 1 Incorrecto = 0
<b>Dimensión 3</b> <b>Competencia Comunicativa</b>	a) Socialización y aplicación de guías de aprendizaje.	30%	18-25	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auto evalúa su nivel de aprendizaje de vocablo.</li> <li>Participa en actividades de grupo</li> </ul>	Si se observa= 1 No se observa = 0
		100%			

## Anexo 4: Data consolidada de resultados generales

### Grupo Experimental

SUJETO MUESTRAL	PRUEBA DE ENTRADA (GRUPO EXPERIMENTAL)			PRUEBA DE SALIDA ( GRUPO EXPERIMENTAL)			DIFERENCIA GRUPO EXPERIMENTAL	
	F(i)	h(i)	Q	F(i)	h(i)	Q	f(i)	h(i)
1	15	60%	MEDIO	18	72%	ALTO	3	12%
2	8	32%	BAJO	14	56%	MEDIO	6	24%
3	9	36%	BAJO	15	60%	MEDIO	6	24%
4	9	36%	BAJO	16	64%	ALTO	7	28%
5	7	28%	BAJO	20	80%	ALTO	13	52%
6	8	32%	BAJO	18	72%	ALTO	10	40%
7	9	36%	BAJO	18	72%	ALTO	9	36%
8	6	24%	BAJO	19	76%	ALTO	13	52%
9	9	36%	BAJO	16	64%	ALTO	7	28%
10	5	20%	BAJO	20	80%	ALTO	15	60%
11	8	32%	BAJO	22	88%	SUPERIOR	14	56%
12	7	28%	BAJO	19	76%	ALTO	12	48%
13	14	56%	MEDIO	23	92%	SUPERIOR	9	36%
14	5	20%	BAJO	21	84%	ALTO	16	64%
15	9	36%	BAJO	21	84%	ALTO	12	48%
16	7	28%	BAJO	25	100%	SUPERIOR	18	72%
17	10	40%	BAJO	20	80%	ALTO	10	40%
18	7	28%	BAJO	19	76%	ALTO	12	48%
19	11	44%	MEDIO	17	68%	ALTO	6	24%
20	3	12%	BAJO	19	76%	ALTO	16	64%

21	6	24%	<b>BAJO</b>	18	72%	<b>ALTO</b>	12	48%
22	8	32%	<b>BAJO</b>	21	84%	<b>ALTO</b>	13	52%
23	9	36%	<b>BAJO</b>	23	92%	<b>SUPERIOR</b>	14	56%
24	7	28%	<b>BAJO</b>	19	76%	<b>ALTO</b>	12	48%
25	5	20%	<b>BAJO</b>	20	80%	<b>ALTO</b>	15	60%
26	5	20%	<b>BAJO</b>	18	72%	<b>ALTO</b>	13	52%
27	13	52%	<b>MEDIO</b>	17	68%	<b>ALTO</b>	4	16%

## Anexo 5: Data consolidada de resultados generales

### Grupo control

SUJETO MUESTRAL	PRUEBA DE ENTRADA (GRUPO CONTROL)			PRUEBA DE SALIDA (GRUPO CONTROL)			DIFERENCIA (GRUPO CONTROL)	
	F(i)	h(i)	Q	F(i)	h(i)	Q	f(i)	h(i)
1	9	36%	BAJO	10	40%	BAJO	1	4%
2	7	28%	BAJO	9	36%	BAJO	2	8%
3	6	24%	BAJO	7	28%	BAJO	1	4%
4	5	20%	BAJO	6	24%	BAJO	1	4%
5	3	12%	BAJO	6	24%	BAJO	3	12%
6	3	12%	BAJO	9	36%	BAJO	6	24%
7	3	12%	MEDIO	8	32%	BAJO	5	20%
8	11	44%	MEDIO	4	16%	BAJO	-7	-28%
9	4	16%	BAJO	7	28%	BAJO	3	12%
10	9	36%	BAJO	3	12%	BAJO	-6	-24%
11	6	24%	BAJO	6	24%	BAJO	0	0%
12	8	32%	BAJO	9	36%	BAJO	1	4%
13	5	20%	BAJO	5	20%	BAJO	0	0%
14	7	28%	BAJO	4	16%	BAJO	-3	-12%
15	8	32%	BAJO	5	20%	BAJO	-3	-12%
16	9	36%	BAJO	8	32%	BAJO	-1	-4%
17	9	36%	BAJO	7	28%	BAJO	-2	-8%
18	5	20%	BAJO	3	12%	BAJO	-2	-8%
19	4	16%	BAJO	4	16%	BAJO	0	0%
20	10	40%	BAJO	9	36%	BAJO	-2	-4%



21	9	36%	<b>BAJO</b>	9	36%	<b>BAJO</b>	0	0%
22	5	20%	<b>BAJO</b>	6	24%	<b>BAJO</b>	1	4%
23	8	32%	<b>BAJO</b>	8	32%	<b>BAJO</b>	0	0%
24	6	24%	<b>BAJO</b>	7	28%	<b>BAJO</b>	1	4%
25	9	36%	<b>BAJO</b>	7	28%	<b>BAJO</b>	-2	-8%
26	3	12%	<b>BAJO</b>	5	20%	<b>BAJO</b>	2	8%
27	4	16%	<b>BAJO</b>	4	16%	<b>BAJO</b>	0	0%

**Anexo 6: Data consolidada de resultados**

**Prueba de Entrada Grupo Experimental**

**Momento:**

**Fecha:**

**I.E.T. San José**

**Años:**

**Sección:**

Dimensión/ Ítems Sujetos muestrales	Dimensión Cognitiva										Total	Dimensión Interpretativa							Total	Dimensión Comunicativa								Total	Total
	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		
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																													
26																													
27																													

## Anexo 7: Data consolidada de resultados

### Prueba de Entrada Grupo Control

**Momento:**

**Fecha:**

**I.E.T. San José**

**Años:**

**Sección:**

Dimensión/ Ítems	Dimensión Cognitiva										Total	Dimensión Interpretativa							Total	Dimensión Comunicativa								Total	Total						
	Sujetos muestrales	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					
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																																			
26																																			
27																																			

### Anexo 8: Data consolidada de resultados

#### Prueba de Salida Grupo Experimental

Momento:

Fecha:

I.E.T. San José

Años:

Sección:

Dimensión/ Ítems	Dimensión Cognitiva										Total	Dimensión Interpretativa							Total	Dimensión Comunicativa								Total	Total										
	Sujetos muestrales	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									
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																																							
26																																							
27																																							

### Anexo 9: Data consolidada de resultados

#### Prueba de Salida Grupo Control

Momento:

Fecha:

I.E.T. San José

Años:

Sección:

Dimensión/ Ítems	Dimensión Cognitiva										Total	Dimensión Interpretativa							Total	Dimensión Comunicativa								Total	Total	
	Sujetos muestrales	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
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																														
26																														
27																														

## Anexo 10: Constancia de validación de expertos



**Universidad  
WIENER**

### VALIDACION DEL INSTRUMENTO

**IX. DATOS GENERALES**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL EXPERTO : MARISOL QUINTERO VILLA  
 CARGO O INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE LABORA : Docente I.E.T San José  
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN : TEST (PRETEST – POSTEST)  
 AUTOR DEL INSTRUMENTO : Alba García Ortiz – Francy Yaneth Brito O.

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
15. Redacción	Formulación de ítems.					96%
16. Objetividad	Expresada en términos medibles.					92%
17. Organización	Lógica y secuencial.					94%
18. Suficiencia	Comprende aspectos que son investigables					93%
19. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					92%
20. Coherencia	Se manifiesta en las preguntas efectuadas.					90%
21. Metodología	Tiene relación con su matriz de consistencia.					90%

**X. OPINION DE APLICABILIDAD:**

APLICABLE (  )      NO APLICABLE (    )

**XI. PROMEDIO DE LA VALORACION:** 92.4%

**XII. DATOS DEL EVALUADOR:**

*Marisol Quintero*

**MARISOL QUINTERO VILLA**  
Especialista en Inglés

C.C. 28.742.329 de Fresno-Tolima

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

V. DATOS GENERALES

NOMBRE Y APELLIDOS DEL EXPERTO : JORGE IVÁN POSADA QUINTERO  
 CARGO O INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE LABORA : Docente I.E.T "Niña María"  
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN : TEST (PRETEST – POSTEST)  
 AUTOR DEL INSTRUMENTO : Alba García Ortiz – Francy Yaneth Brito O.

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
8. Redacción	Formulación de ítems.					90%
9. Objetividad	Expresada en términos medibles.				80%	
10. Organización	Lógica y secuencial.					92%
11. Suficiencia	Comprende aspectos que son investigables					94%
12. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					93%
13. Coherencia	Se manifiesta en las preguntas efectuadas.					95%
14. Metodología	Tiene relación con su matriz de consistencia.					97%

VI. OPINION DE APLICABILIDAD:

APLICABLE (  )

NO APLICABLE (  )

VII. PROMEDIO DE LA VALORACION: 90,7%

VIII. DATOS DEL EVALUADOR:

*Jorge Iván Posada Quintero*  
 JORGE IVÁN POSADA QUINTERO  
 Magister en Educación

C.C. 1109291210 de Fresno-Tolima



VALIDACION DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

NOMBRE Y APELLIDOS DEL EXPERTO : SANDRA MILENA REINOSA  
 CARGO O INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE LABORA : Docente I.E.T "María Auxiliadora"  
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN : TEST (PRETEST – POSTEST)  
 AUTOR DEL INSTRUMENTO : Alba García Ortiz – Francy Yaneth Brito O.

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. Redacción	Formulación de ítems.					100%
2. Objetividad	Expresada en términos medibles.					95%
3. Organización	Lógica y secuencial.					94%
4. Suficiencia	Comprende aspectos que son investigables					96%
5. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					97%
6. Coherencia	Se manifiesta en las preguntas efectuadas.					100%
7. Metodología	Tiene relación con su matriz de consistencia.					96%

II. OPINION DE APLICABILIDAD:

APLICABLE ( X ) NO APLICABLE ( )

III. PROMEDIO DE LA VALORACION: 96.8%

IV. DATOS DEL EVALUADOR:

SANDRA MILENA REINOSA  
 Magister en Educación

C.C. 52.347.965 de Bogotá



## Anexo 11: Instrumentos aplicados

### Prueba pre-test - post-test



INSTITUCIÓN TÉCNICA EDUCATIVA SAN JOSE  
FRESNO – TOLIMA.  
HUMANIDADES – INGLÉS  
SIXTH GRADE  
VOCABULARY

Student: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_

#### COGNITIVE COMPETENCE

Choose the correct option.

1. He \_\_\_\_\_ in the house now.  
a. Is                                      b. was                                      c. am                                      d. are
2. Tom and Jim \_\_\_\_\_ in the park.  
a. Is                                      b. are                                      c. am                                      d. was
3. 2.310 en inglés es:  
a. Two thousand three hundred  
b. Two hundred ten  
c. Two thousand three hundred ten  
d. Two thousand ten
4. I live on the \_\_\_\_\_ floor.  
a. Two                                      b. second                                      c. three                                      d. twenty
5. Three hundred eleven in number is:  
a. 310                                      b. 3.011                                      c. 311                                      d. 312
6. The plural form of **man** is:  
a. Mans                                      b. men                                      c. person                                      d. women
7. The singular form of **mice** is:  
a. Mouse                                      b. mouses                                      c. maus                                      d. mace
8. Baño en inglés es:  
a. Bedroom                                      b. bathroom                                      c. living room                                      d. hall

Choose the best word to fill in the blank.

9. Does \_\_\_\_\_ need water?  
a. cats  
b. the cat  
c. they cats  
d. he cat

10. Do \_\_\_\_\_ have to do the dishes?  
a. I                      b. Mike                      c. I am                      d. He

**INTERPRETATIVE COMPETENCE**

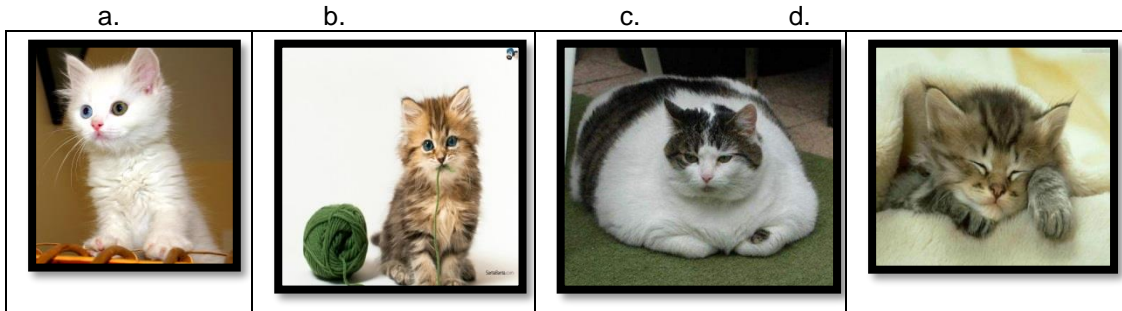
**GRAPHICAL INTERPRETATION**

11.

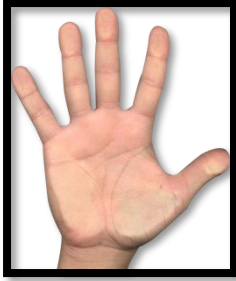


- a. My uncle and my father are talking.  
b. My children are talking.  
c. My mother is talking with my grandmother.  
d. My parents are talking.

12. My cat is fat.



13. This is the \_\_\_\_\_.  
a.



- a. foot
- b. Head
- c. Hand
- d. Finger

### COMPLETE CONVERSATIONS

Julie: Help me to solve this, Leslie.

Leslie: O.K. Tell me.

Julie: Twenty-seven minus five equals...

Leslie: 14

Julie: Eleven plus eight equals...

Leslie: 15

14.

- a. 2                      b. 14                      c. 22                      d. 17

15.

- a. 23                      b. 19                      c. 46                      d. 34

Sam: Why are you crying Jane?

Jane: I am 16 because your sister does not want to give me the doll.

Sam: I know she is 17. But do not worry. I will give you mine.

Jane: Oh thanks a lot. I am so happy for that.

16. a. good                      b. sad                      c. content                      d. enjoying
17. a. lazy                      b. funny                      c. generous                      d. selfish

### COMMUNICATIVE COMPETENCE

#### MAKING CORRECT SENTENCES

18. in / is / the / car / the / not / garage

- a. Garage the car is not the.

- b. In the car is not the garage.
- c. The car not is in the garage.
- d. The car is not in the garage.

19. bored / my / is / brother

- a. My brother bored is.
- b. Is brother my bored?
- c. My brother is bored.
- d. My bored is brother.

20. cows / my / has / father / thirteen

- a. Thirteen cows has father my.
- b. My father cows has thirteen.
- c. My cows has thirteen father.
- d. My father has thirteen cows.

### COMPLETE THE TEXT

My name is Tom. I am twelve 21 old. I am from Canada. I am a student. My Mum is American, but my dad 22 Spanish. My grandparents 23 Spanish too. They are from Seville.

- |              |          |           |         |
|--------------|----------|-----------|---------|
| 21. a. weeks | b. years | c. months | d. days |
| 22. a. am    | b. be    | c. are    | d. is   |
| 23. a. be    | b. are   | c. am     | d. is   |

### UNDERSTANDING SITUATIONS

24. When a woman is slim, we can say:
- a. she is bonny.
  - b. she is pale.
  - c. She is thin.
  - d. She is dark haired.
25. You kiss with your:
- a. eyelashes
  - b. teeth
  - c. moustache
  - d. lips

### Anexo 12: Cronograma del programa Experimental

Fecha	No. Sesión	Nombre de la Actividad	Indicadores			Secuencia Metodológica	Tiempo	Recursos y Materiales	Investigadores Responsables
			Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3				
Julio 11	1	Aplicación pretest	X	X	X	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se aplica la prueba 1 (pretest), para poder evaluar el nivel de conocimiento de vocabulario de inglés en los estudiantes.</p>	40 minutos	Fotocopias Hojas Lápiz	Alba García Francy Y. Brito
Julio 27 Agosto 11 Agosto 23 Sept.8 Sept.20 Octubre 3 Octubre 24	2-8	Aplicación guías de enseñanza	X	X	X	<p><b>Construcción</b></p> <p>Se plantean las guías de enseñanza como estrategia en el aprendizaje de inglés. Los estudiantes desarrollan las diferentes actividades planteadas en las guías de enseñanza.</p>	60 minutos cada sesión	Fotocopias Hojas Lápiz Colores Láminas de vocabulario	Alba García Francy Y. Brito
Nov. 2	9	Aplicación posttest	X	X	X	<p><b>Cierre</b></p>	40 minutos		Alba García Francy Y. Brito

						Se aplica la prueba 2 (postest), para poder evaluar nivel de mejoramiento de los estudiantes en el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de competencias después de aplicadas las guías de enseñanza como estrategia de aprendizaje.		Fotocopias Hojas Lápiz	
Nov. 30		Análisis de resultados							

## Anexo 12: Solicitud consentimiento

05 de junio de 2016.


**Especialista:**  
**MARTHA LUCIA NAVARRO SOLORZANO**  
**Rectora**  
**Institución Educativa Técnica San José.**  
**La ciudad.**

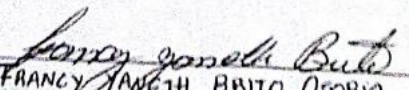
**Ref:** Solicitud de consentimiento para desarrollo de la investigación titulada "Efectividad de las guías de enseñanza el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica san José del municipio de Fresno-Tolima año 2016"

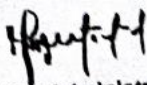

Nosotras: Alba Claudina García Ortiz identificada con c.c 65.778.625 de Ibagué, Francy Yaneth Brito Osorio identificada con c.c 1.111.192763 de Mariquita, estudiantes de la Maestría en educación de la Universidad Norbert Wiener y pertenecientes a la planta de cargos, de la Secretaria de educación Del Tolima, solicito amablemente que nos permita desarrollar en esta Institución la investigación que estamos llevando a cabo titulada "Efectividad de las guías de enseñanza el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica san José del municipio de Fresno-Tolima año 2016".

La participación consiste en la aplicación de unas guías de enseñanza a una muestra de estudiantes, que permitirá recoger información valiosa sobre la Efectividad de las guías de enseñanza el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de grado sexto y así poder contribuir a la investigación científica, educativa y tecnológica, que permita fortalecer o mejorar los procesos en nuestras instituciones educativas.

Agradezco su atención y colaboración a la presente.

  
65778625  
ALBA CLAUDINA GARCIA ORTIZ

  
FRANCY YANEETH BRITO OSORIO

  
Auxiliar Administrativo  
I.E.T. San José  
Fresno - Tolima  
Junio 5/2016.  


Anexo 13: Aplicación instrumentos

Anexo 1. PRE-TEST ANSWERS



INSTITUCIÓN TECNICA EDUCATIVA SAN JOSE  
 FRESNO - TOLIMA.  
 HUMANIDADES - INGLES  
 SIXTH GRADE  
 VOCABULARY

Student: maritza Henao z  
 Date: \_\_\_\_\_ Grade: 6<sup>a</sup>

PREGUNTA	A	B	C	D	
1			X	X	+
2			X		+
3	X				+
4	X				+
5			X		+
6				X	+
7	X				+
8	X				+
9			X		+
10		X			+
11		X			+
12			X		+
13		X			+
14	X				X
15		X			X
16			X		X
17			X	X	X
18			X		X
19		X			+
20	X				X
21			X		X
22				X	X
23		X			X
24			X		X
25			X		+

Handwritten annotations: A bracket on the left groups questions 1-11 with a '3', questions 12-18 with a '2', and questions 19-25 with a '2'. A '7/25' is written in red to the right of the table.



Postest

INSTITUCIÓN TECNICA EDUCATIVA SAN JOSE  
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN JOSE"  
 FRESNO - TOLIMA.  
 HUMANIDADES - INGLES  
 SIXTH GRADE  
 VOCABULARY



Student: Alejandra Cortés E  
 Date: 4 sep. 2016 Grade: 6-2

10/25

PREGUNTA	A	B	C	D
1	X			
2		X		
3			X	
4	X			
5		X		
6	X			
7	X			
8		X		
9			X	
10			X	
11			X	
12		X		
13		X		
14	X			
15	X			
16				X
17			X	
18				X
19		X		
20				X
21		X		
22			X	
23				X
24		X		
25		X		

Handwritten marks in red ink: vertical lines and plus signs next to questions 1-18, and checkmarks next to questions 19-25. A large number '8' is written to the right of the first group of questions.

## Anexo 14: Lista de Participantes

### Docentes Investigadores

Código	Nombres
<b>a2012901325</b>	<b>Alba Claudina García Ortiz</b>
<b>a2012901326</b>	<b>Francy Yaneth Brito Osorio</b>

### Estudiantes

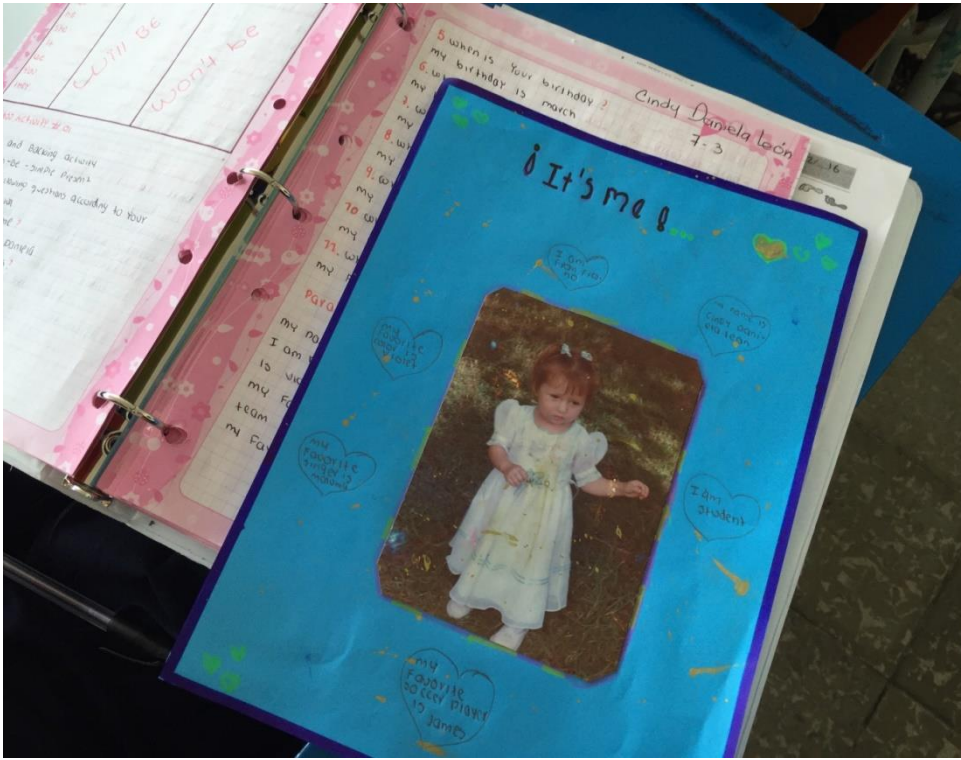
#### Grupo Experimental

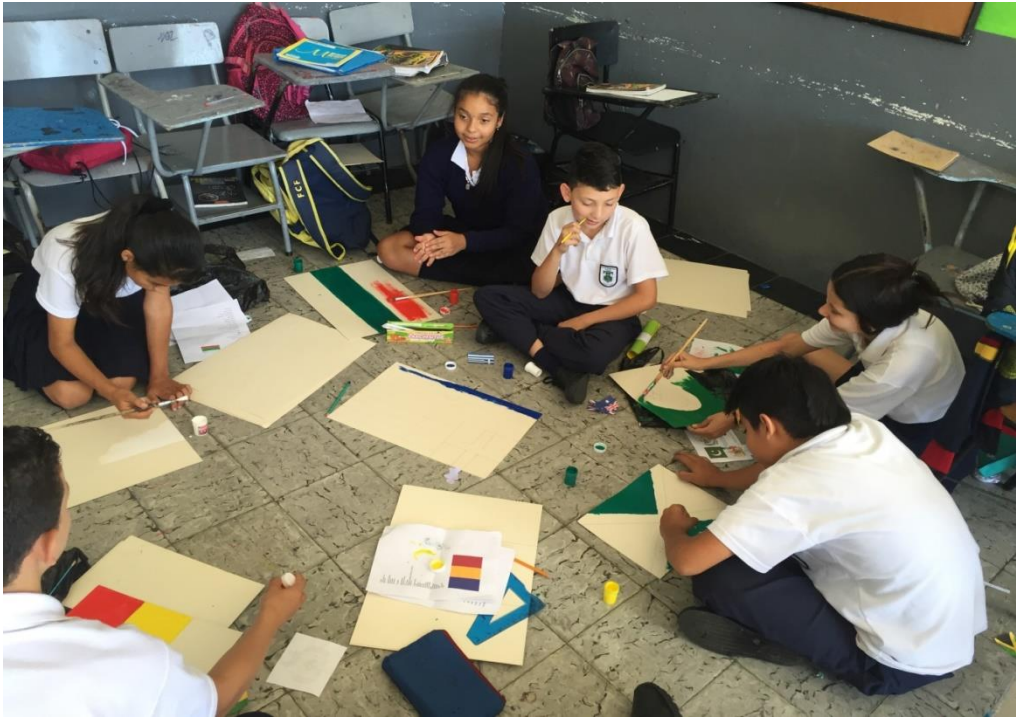
#### Grupo Control

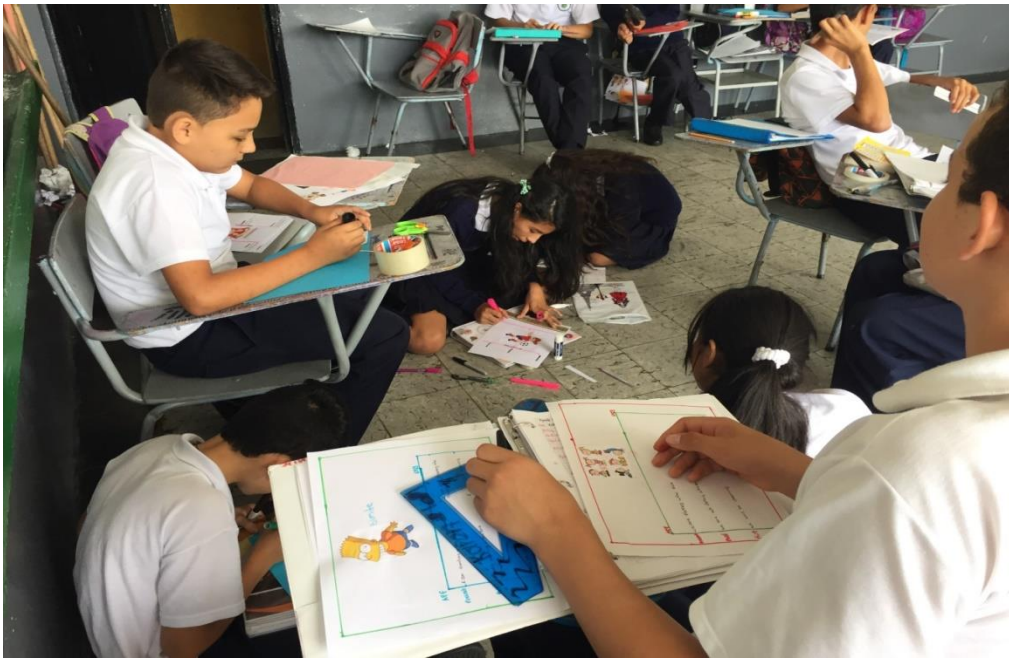
N°.	Nombres y Apellidos	N°.	Nombres y Apellidos
1	Acosta Ríos Brenda Daniela	1	Abello Moncada Fredy Alexander
2	Anzola Montoya Anyi Paola	2	Bermúdez Tangarife Emerson
3	Arango Quiñones Dairo	3	Betancourt Ocampo María Paula
4	Arango Román Yefferson	4	Betancourt Torres Nicolas
5	Barreto Rodríguez Verónica Vanessa	5	Calderón Valencia Yefferson Nicolás
6	Beltrán Díaz Cristian Felipe	6	Cardona Cardona Yuri Alejandra
7	Cardona Zuluaga César Augusto	7	Carranza Restrepo Juan David
8	Carvajal García Angie Paola	8	Carrillo Arango Valentina
9	Castaño Restrepo Julián Camilo	9	Castaño Silva Cristian Antonio
10	Gómez Arias Estefanía	10	Cortes Gutiérrez Alejandra
11	Gutiérrez Robledo Juan Sebastian	11	García Martínez Yesica Fernanda
12	Henao Zapata Maritza	12	García Otalvaro Jorge Alexander
13	León Bohórquez Cindy Daniela	13	Granada Giraldo Leidy Camila
14	López Arango Miguel Anyelo	14	Henao Zapata Rodrigo
15	López Ríos Sergio Hernán	15	Lazo Rodríguez Karen Dahian
16	Marín Villegas Fernando	16	Marín Restrepo Andrés Francisco
17	Moreno Casallas Jonathan Fernando	17	Morales González Carlos Fernando
18	Orozco Botero Juan Sebastián	18	Moreno Bocanegra Andrés Felipe
19	Quintero Mejía Carlos Manuel	19	Moreno Padilla Brayan Stiven
20	Reyes Cardona Alexander	20	Pachón Uribe Andrés Fernando
21	Ríos Grajales Brayan Camilo	21	Ramírez Macías Erik Santiago
22	Santa Sarmiento Katherine Viviana	22	Reyes Mejía Erika Alejandra
23	Toro Sepúlveda Laura Daniela	23	Ríos Torres Juan Sebastián
24	Vergara Vásquez Luis Felipe	24	Rodríguez González Diana Lucero
25	Villa Ruiz Claudia Alejandra	25	Rojas Mora Dairo Iván
26	Villegas Herrera Alexis	26	Romero Tangarife Juan Camilo
27	Zuluaga Aguirre Karen Yicela	27	Sánchez Giraldo Jorge Eliecer

## Anexo 15: Fotos

### ACTIVIDADES DESARROLLADAS CON BASE A GUIAS DE ENSEÑANZA







## PRESENTACIÓN PRUEBAS PRETES Y POSTEST









