LA RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS PROBLÉMICOS TOTALMENTE EN INGLÉS : UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TEXTUALES BÁSICAS EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA (UNAB)

JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2004

LA RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS PROBLÉMICOS TOTALMENTE EN INGLÉS: UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TEXTUALES BÁSICAS EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA (UNAB)

JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Pedagogía.

Directora
ESPERANZA REVELO JIMÉNEZ
Master of Arts in EFL.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2004

A nuestro creador, a mis padres a mi esposa a mis
pequeños María Alejandra y Paulo César,
y a todas las personas que de una u otra
manera contribuyeron a mi progreso
intelectual doy sinceras gracias .
MAX.

CONTENIDO.

		Pág.
INTRODUCCIÓN		1
1.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	2
1.1	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	2
1.2	JUSTIFICACIÓN	5
1.3	OBJETIVOS	6
1.3.1	General	6
1.3.2	Específicos	7
1.4	ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA	7
2.	MARCO REFERENCIAL	8
2.1	MARCO HISTÓRICO	8
2.2	MARCO TEÓRICO	9
2.2.1	Proceso de aprendizaje con base en resolución de problemas	10
2.2.2	Diseño de los casos problema	12
2.3	EL ENFOQUE COMUNICATIVO	13
2.4	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	15
2.5	FUNCIONES DEL LENGUAJE	29
2.6	ESTRUCTURA DE LA LENGUA	35
2.7	LA MOTIVACIÓN	40
3.	DISEÑO METODOLÒGICO	43
3.1	TIPO DE INVESTIGACIÒN	43
3.2	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	43
3.3	POBLACIÓN	43
3.4	ANÁLISIS DE LA ENCUESTA	44
3.5	TEST DIAGNÓSTICO	49
3.6	DISEÑO DE INSTRUMENTOS	51
3.7	APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	53
3.8	ANÁLISIS DE RESULTADOS	59
3.9	ANÁLISIS COMPARATIVO DE GRÁFICAS	93
4.	CONCLUSIONES	96
5.	RECOMENDACIONES	98
BIBLIOGRAFÍA		100

LISTA DE CUADROS

		Pág.
Cuadro 1.	Características del enfoque comunicativo	14
Cuadro 2.	Análisis de frecuencia por estudiante	58

LISTA DE DIAGRAMAS.

		Pág.
Diagrama 1.	Mapa conceptual trabajo con guías	10
Diagrama 2.	Pensamiento comunicación y mundo	16
Diagrama 3.	Competencia del lenguaje	17
Diagrama 4.	Competencia cognitiva L. S. VIGOTSKY	23
Diagrama 5.	Competencia comunicativa D. HYMES	24
Diagrama 6.	Competencia lingüística N. CHOMSKY	25
Diagrama 7.	Competencia cognitiva. J, PIAGET	26
Diagrama 8.	Competencia y resolución de problemas	28
Diagrama 9.	Funciones del lenguaje	36

LISTA DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1.	Análisis Población. Con quién vive	44
Figura 2.	Información familiar	44
Figura 3.	Práctica del Inglés fuera de clase	45
Figura 4.	Inglés en el Bachillerato intensidad horaria	46
Figura 5.	Tipo de Colegio Proveniencia	46
Figura 6.	Por qué estudia Inglés	46
Figura 7.	Usted aprende Inglés más fácilmente si lo.	47
Figura 8.	¿Ha estudiado Inglés en instituto?	47
Figura 9.	Trabajo preferido	48
Figura 10.	Test diagnóstico, garantía y vocabulario	50
Figura 11.	Producción textual	51
Figura 12.	Construye oraciones afirmativas en pasado simple	60
Figura 13	Utiliza conectores y preposiciones	60
Figura 14	Maneja puntuación en pasado simple	61
Figura 15.	Construye oraciones negativas en pasado simple	61
Figura 16.	Construye oraciones interrogativas en pasado simple	62
Figura 17.	Reconoce formas regulares e irregulares	62
Figura 18.	Maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres	63
Figura 19.	Usa adecuadamente adjetivos y nombres	63
Figura 20.	Análisis de frecuencias guía 1	64
Figura 21.	Construye oraciones afirmativas en pasado simple	68
Figura 22.	Utiliza conectores y preposiciones	69
Figura 23.	Maneja puntuación en pasado simple	69
Figura 24.	Construye oraciones negativas en pasado simple	70
Figura 25.	Construye oraciones interrogativas en pasado simple	70
Figura 26.	Reconoce formas regulares e irregulares	71
Figura 27.	Maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres	71
Figura 28.	Usa adecuadamente adjetivos y nombres	72
Figura 29.	Análisis de frecuencia guía 2	73
Figura 30.	Construye oraciones afirmativas en pasado simple	75
Figura 31.	Utiliza conectores y preposiciones	75
Figura 32.	Maneja puntuación en pasado simple	76
Figura 33.	Construye oraciones negativas en pasado simple	76
Figura 34.	Construye oraciones interrogativas en pasado simple	77
Figura 35.	Reconoce formas regulares e irregulares	77
Figura 36.	Maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres	78
Figura 37.	Usa adecuadamente adjetivos y nombres	78

Figura 38.	Análisis de frecuencia guía 3	79
Figura 39.	Construye oraciones afirmativas en pasado simple	82
Figura 40.	Utiliza conectores y preposiciones	82
Figura 41.	Maneja puntuación en pasado simple	83
Figura 42.	Construye oraciones negativas en pasado simple	84
Figura 43.	Construye oraciones interrogativas en pasado simple.	84
Figura 44.	Reconoce formas regulares e irregulares	85
Figura 45.	Maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres.	85
Figura 46.	Usa adecuadamente adjetivos y nombres	86
Figura 47.	Análisis de frecuencia Guía No 4	87
Figura 48.	Construye oraciones afirmativas en pasado simple	88
Figura 49.	Utiliza conectores y preposiciones	88
Figura 50.	Maneja puntuación en pasado simple	89
Figura 51.	Construye oraciones negativas en pasado simple	89
Figura 52	Construye oraciones interrogativas en pasado simple.	90
Figura 53.	Reconoce formas regulares e irregulares	90
Figura 54.	Maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres.	91
Figura 55.	Usa adecuadamente adjetivos y nombres	92
Figura 56.	Análisis de frecuencia Guía No 5	92

LISTA DE IMÁGENES.

		Pág.
Imagen 1.	Problema de aviones GUÍA No 1.	57
Imagen 2.	Producción de un estudiante Guía No 1.	65
Imagen 3.	Producción de un estudiante Guía No 2 parte B.	67
Imagen 4.	Producción de un estudiante Guía No 2 parte C.	67
Imagen 5.	Producción de un estudiante Guía No 3 parte C.	74
Imagen 6.	Producción de otro estudiante Guía No 3 parte C.	74
Imagen 7.	Detalle de percepción. Guía No 4 parte C.	81

LISTA DE ANEXOS

		Pág.
Anexo 1	Formato de encuesta	103
Anexo 2	Test diagnóstico	105
Anexo 3	Lista de herramientas	108
Anexo 4	Guía 1 problema de análisis insectos	109
Anexo 5	Guía 2 problema prendas	110
Anexo 6	Guía 3 problema bomba	111
Anexo 7	Guía 4 problema monedas	112
Anexo 8	Guía 5 problema organización de números	113
Anexo 9	Guía 6 problema gusano	114
Anexo 10	Guía 7 problema restaurante	115
Anexo 11	Guía 8 problema células	116
Anexo 12	Guía 9 problema aviones	117
Anexo 13	Guía 1A problema aviones práctica de vocabulario	118
Anexo 14	Guía 1B problema análisis lógico aviones	119
Anexo 15	Guía 1C construcción de texto Mis vacaciones	120
Anexo 16	Guía 2A problema gusano práctica de vocabulario	121
Anexo 17	Guía 2B problema análisis lógico gusano	122
Anexo 18	Guía 2C A ventura en el mar construcción del texto	123
Anexo 19	Guía 3A práctica de vocabulario problema prendas	124
Anexo 20	Guía 3 B Análisis lógico problema prendas	125
Anexo 21	Guía 3C construcción de texto historia de vida	126
Anexo 22	Guía 4A práctica de vocabulario problema células	127
Anexo 23	Guía 4B desarrollo problema lógico células	128
Anexo 24	Guía 4C construcción de texto vamos de viaje	129
Anexo 25	Guía 5A Análisis de vocabulario problema bomba	130
Anexo 26	Guía 5B Desarrollo del problema bomba	131
Anexo 27	Guía 5C Last vacation, lista de conectores	132
Anexo 28	Indicadores vs criterios	133
Anexo 29	Cuadros de frecuencia Guía 1	134
Anexo 30	Cuadros de frecuencia Guía 2	136
Anexo 31	Cuadros de frecuencia Guía 3	138
Anexo 32	Cuadros de frecuencia Guía 4	140
Anexo 33	Cuadros de frecuencia Guía 5	142
Anexo 34	Gráficas generales 5 aplicaciones	144
Anexo 35	Carta de consentimiento	146

GLOSARIO.

- BÁSICO: Fundamental, que parte del principio elemental.

- COMPETENCIA: La capacidad para hacer algo de manera coherente y efectiva es básicamente la competencia, que se entiende como una compleja convergencia de saberes en los modos de hacer algo. Este modo de hacer algo posee una gramática o juego de reglas que determinan los conocimientos y procedimientos que se activan en una situación que pide respuestas, pero que concierne a la capacidad evaluadora que tiene el sujeto para mirar su obrar. La competencia posee un fundamento filogenético indudable, implica una inteligencia que es capaz de comprender de manera flexible las situaciones y se hace evidente a través de desempeños o de situaciones del sujeto competente. La competencia, como la comprensión que le da base, no se adquiere de golpe y nunca totalmente; es como el ser humano, un proceso inacabado y en permanente proceso de crecimiento y de cuestionamiento.

- COMPETENCIA TEXTUAL: Capacidad natural que poseen los hablantes nativos para la construcción de una de las fuerzas comunicativas, el lenguaje escrito, en el que se logra evidenciar el dominio en el manejo coherente de la comprensión, la argumentación y la proposición con un propósito específico.

- LÓGICO**:** Que se produce de acuerdo a las leyes del pensamiento, o que sigue de los antecedentes o de las circunstancias concurrentes.

- PROBLEMA: Sistema proposicional en el que se establece un cierto número de variables dependientes o independientes con el ánimo de hacer que un sujeto a través de uso de sus operaciones mentales logre comprender la situación, argumente ciertos aspectos de ésta y busque una solución. Todos los problemas tienen dos cosas en común: 1. En todos se especifica una meta. 2. En algunos casos, se supone que la persona que plantea el problema no puede alcanzar la meta de forma inmediata. Estos hechos pueden usarse como base para una definición de los conceptos de problema y de resolución de un problema: siempre que se tiene una meta cuya consecución está bloqueada, ya sea por falta de recursos, de información, o por otro motivo, se tiene un problema; lo que se hace para alcanzar la meta es el proceso para la solución de problemas.

- PROCESO: conjunto de fases sucesivas de un fenómeno o de una serie de fenómenos.

TITLE*

ENGLISH-WRITTEN PROBLEM SOLVING EXERCISES: AN APPROACH TO DEVELOP BASIC TEXTUAL SKILLS IN ENGLISH, IN FIRST LEVEL UNDERGRADUATES AT UNAB'S LANGUAGES DEPARTMENT.

AUTHOR**
JULIO CESAR MARTINEZ SALAZAR.

KEY WORDS.
Logic, Problem situation, Images, motivation.

In spite of the curriculum guidelines proposed by the National Education Ministry, concerning foreign language teaching, along with the efforts to equip most of the schools with new technological tools, a huge amount of undergraduates have not yet developed skills to produce texts written in English at basic levels.

The objective of this work is to foster the development of textual skills in English, through an action research based on the design and use of problem solving tasks. Each task consists of both images and a written instruction. This kind of exercises is associated in language teaching with mental processes e.g., relation, inference, and synthesis. Moreover, from a learning psychology viewpoint, they are considered to be relevant in the increase of undergraduate student's motivation in classroom situations.

Thus, when undergraduates achieve three steps during this research, they first get used to working with images and new vocabulary through the use of several communication tools; then a challenge is caused by means of the problem and the search for the answer. At this point, undergraduate students make up short written compositions; nevertheless, their major achievement resides in their attempt to communicate. During the third step, motivation and their previous work allow them to be able to compose a short story from a sequence of images under the direction of the instructor and through the use of his/ her questions.

---

* Thesis to graduate as Master in theory of education.

** Human Sciences Faculty, Theory of education Master program. Ma.Esperanza Revelo Jiménez

TITULO[*].
LA RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS PROBLÉMICOS TOTALMENTE EN INGLÉS: UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TEXTUALES BÁSICAS EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAM,ANGA (UNAB).

AUTOR[**]
JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.

PALABRAS CLAVES.
Lógica, Situación problémica, Imágenes ,motivación.

No obstante los lineamientos curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y los esfuerzos por dotar con nuevas tecnologías las instituciones educativas, un gran número de estudiantes no logra aún desarrollar competencias en producción textual en Inglés, en niveles básicos.

El objetivo de esta investigación es que los estudiantes desarrollen competencias en producción escrita en Inglés, a través de una intervención acción, fundamentada en el diseño y aplicación de guías problema. La esencia de estas guías son las imágenes y la comprensión de sus referentes escritos. Los ejercicios problema se han asociado en la enseñanza con procesos mentales de relación, inferencia, síntesis, y desde la psicología del aprendizaje se consideran un aspecto relevante en el incremento de la motivación de los jóvenes en las situaciones de clase.

Así, los estudiantes, en tres pasos durante esta intervención, primero se familiarizan con las imágenes y el nuevo vocabulario por medio del uso de algunas herramientas de comunicación; luego, se les establece un reto por medio del problema y la búsqueda de la respuesta, donde los estudiantes hacen pequeñas producciones escritas pero su mayor logro está en el intento por comunicarse; en el paso tres, la motivación y el trabajo anterior de los estudiantes permite que éstos puedan construir una mini historia a partir de una secuencia de imágenes, bajo la dirección del profesor y el uso de la pregunta por parte de éste.

---

[*] Tesis de grado para optar al título de Magister en Pedagogía.

[**] Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Pedagogía. Ma. Esperanza Revelo.

INTRODUCCIÓN.

Uno de los retos principales de los estudiantes y de la gente en general en este milenio, es manejar por lo menos una lengua extranjera, pues esto hace parte de los requerimientos de las empresas nacionales de hoy en día.

El profesional del tercer milenio debe ser un líder integral capaz de relacionarse socialmente bajo ciertos parámetros culturales y concepciones éticas que moldeen su actuar y lo orienten hacia la búsqueda del bienestar y crecimiento de todos.

Sin embargo además de todas estas exigencias, el profesional de hoy debe estar íntimamente relacionado con las nuevas tecnologías provenientes principalmente de los países desarrollados, los cuales en su mayoría usan el inglés como idioma universal de comunicación.

Esto plantea un gran reto para los departamentos de lenguas de los diferentes centros educativos y uno aún mayor para los profesores de Inglés en escuelas, colegios y principalmente universidades, entidades que por ser las directamente involucradas en el desarrollo de esta área, sienten un compromiso mayor con cada uno de los profesionales que promueven cada semestre. Este compromiso se ha visto moldeado por cada una de las diferentes tendencias en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del Inglés. Así, los profesores de Inglés han venido jugando con las cuatro habilidades de la lengua, writing , reading , listening y speaking, propuestas en su pedagogía de aula desde los distintos enfoques planteados por numerosos autores, principalmente en los dos últimos siglos del anterior milenio.

El presente trabajo de investigación se ubica precisamente en el contexto de la educación superior, y dentro de la propuesta curricular de Inglés en el nivel I en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

A partir del análisis de las experiencias de clase y de las necesidades de los estudiantes, este trabajo busca describir el proceso de aplicación de la metodología de investigación acción participativa como herramienta pedagógica. A partir de esto se decidió, teniendo en cuenta los conocimientos previos en Inglés por parte de los estudiantes, la población y otros aspectos, trabajar la habilidad de la escritura "writing," puesto que esta habilidad permite la aplicación de las situaciones problémicas esbozadas textualmente y apoyadas por imágenes. Así, se diseñaron diferentes guías y estrategias para la construcción y desarrollo de competencias textuales al hacer narraciones en pasado simple en Inglés. Por otro lado se tomaron prestados aspectos de otras áreas, como la solución de problemas lógico-matemáticos para crear retos a los estudiantes e incrementar su motivación.

La combinación metodológica y estratégica de los aspectos planteados para el diseño de las guías, su análisis y evaluación, dejó ver el mejoramiento continuo de los estudiantes en el desarrollo de cada uno de los instrumentos propuestos. Esto da una luz a otros profesores inquietos que quieran continuar con el desarrollo de investigaciones de aula que nos ayuden día por día a la consolidación del aprendizaje de una lengua extranjera por parte de nuestros jóvenes profesionales.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

La percepción diaria de nuevos elementos de nuestro mundo nos pone frente a mayores exigencias de preparación y de adquisición de información. Es indudable que el manejo de al menos una lengua extranjera ha pasado de ser una posibilidad de un pequeño grupo de personas con capacidad económica para educarse en otro país, a ser una necesidad sentida de cada una de las personas que de una u otra forma se han involucrado con los sistemas de globalización y las nuevas tecnologías. Los sistemas de información y de comunicación han logrado romper las fronteras y este proceso genera indirectamente una vinculación de los países subdesarrollados con sus proveedores de sistemas de desarrollo, los países industrializados. De esta forma el Inglés ha llegado a ser el lenguaje de las potencias, el lenguaje universal.

A pesar de la necesidad que el Ministerio de Educación Colombiano ha visto del conocimiento y manejo de una lengua extranjera por parte de los estudiantes de nuestro país, los diferentes intentos por mejorar los sistemas y métodos de enseñanza de lengua extranjera en el sistema de educativo Colombiano han sido poco eficaces, pues como resultado de estos procesos llevados a cabo durante la primaria y la educación media secundaria, muy pocos de nuestros estudiantes logran el desarrollo de competencias comunicativas básicas para interactuar con otros hablantes.

No podemos asegurar que las fallas de esto estén en el proceso dictado por el Ministerio de Educación Nacional, pues existen muchas variables tales como estilos de aprendizaje, métodos de enseñanza, medios didácticos,

motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes e incluso de los profesores, que pueden afectar el proceso. La actitud de los jóvenes hoy en día frente a las obligaciones que la educación en el sistema universitario les plantea, se ha visto afectada por una clasificación de materias en básicas, o las que según ellos los atrasan en el ciclo semestral universitario, y en de relleno. La familiarización de los estudiantes con esta jerarquización de materias comienza cuando éstos conocen los sistemas de evaluación de la universidad, los créditos de cada materia, y la gran diferencia con el sistema de la media secundaria, información que les es trasmitida por los estudiantes de niveles superiores, contaminada por percepciones de jerarquizaciones iguales en momentos anteriores.

Así, el Inglés en el sistema universitario de la Unab ha sido clasificado por un gran número de estudiantes como una de las materias de relleno. Esto hace que los estudiantes busquen cualquier forma para aprobarla sin tener en cuenta los textos, los esfuerzos de planeación por parte de los profesores, los medios audiovisuales ni tampoco el dinero o el tiempo invertido por cada uno de ellos durante los cinco niveles propuestos.

A partir de la aplicación de un test diagnóstico a la población objeto de análisis de nuestra investigación se determinó que un 40% de los estudiantes maneja un conocimiento pasivo que no es suficiente para comunicarse efectivamente en situaciones reales puesto que es difícil para ellos lograr armar relaciones sintácticas a nivel básico. Y el 60% restante tiene mayor dificultad en el manejo de situaciones básicas en Inglés.

Un aspecto inicial que se debe modificar en cuanto a la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del Inglés es el interés o la motivación extrínseca que ellos logren en las actividades de clase. Para esto se propone

una estrategia metodológica en la que se planteen situaciones problémicas de análisis lógico bajo condiciones de comunicación totalmente en Inglés.

1.2 JUSTIFICACIÓN.

La enseñanza de los idiomas a través del tiempo ha mantenido un desarrollo lineal el cual ciñe en cierta forma sus estrategias de trabajo a los métodos tradicionales de enseñanza y algunas nuevas tendencias manejadas desde el aspecto psicológico. Uno de estos métodos es el comunicativo en el cual se pone en interacción el estudio de la lengua desde cuatro ópticas (escucha, habla, escritura y lectura) las cuales miran hacia una totalidad principal, el desarrollo de habilidades de comunicación. Sin embargo, a pesar que no se ha logrado estandarizar un porcentaje de efectividad de este método, debido a la influencia de otras variables tales como la falta de concentración de los estudiantes, la motivación y un ambiente diferente de desarrollo de actividades de clase, tampoco se puede llegar a descartar totalmente.

Teniendo en cuenta estas variables negativas que de una u otra forma han logrado afectar el proceso, se propone una alternativa que genere un poco más de estabilización en los aspectos que normalmente se les salen de las manos a los profesores y que de hecho inciden en el aprendizaje del Inglés. El desarrollo de ejercicios problémicos totalmente en Inglés logra a través de un proceso lógico de inferencia análisis, deducción, inferencia síntesis y principalmente de reto ***al seré capaz*** del estudiante, una motivación bastante grande para el desarrollo de actividades de clase.

El uso de este tipo de actividades en el aula contribuye eficazmente con el maestro en el aprovechamiento del tiempo, en el uso de la situación problémica como sustento del tema de clase que se desarrolle; y para el estudiante, en la adquisición de nuevo vocabulario, en la práctica de

estructuras básicas de interacción en Inglés y en el desarrollo de funciones de pensamiento lógico. Cabe resaltar que este tipo de actividades da a la clase un toque de realismo que normalmente no tienen las situaciones de laboratorio que proponen los textos. El uso de este tipo de situación, su realismo y el reto que plantea introduce directa o indirectamente al estudiante en problema y lo convierte en uno más de las personas encargadas de buscar la solución. Se debe resaltar acá que la labor mediadora del profesor debe ser muy eficaz para lograr que la dinámica de clase no dé un vuelco y pase de la práctica de la lengua extranjera a la lengua materna.

El uso de esta estrategia matizada con los aspectos que aporta el método comunicativo plantea nuevos interrogantes para las personas encargadas del diseño del material instruccional. Así mismo, condiciona en cierta forma a los maestros tradicionales en la modificación de sus estructuras cognitivas con respecto a la enseñanza de Inglés y al debilitamiento de su resistencia al cambio conceptual con respecto a estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otro lado, un diseño más profundo de estos instrumentos teniendo en cuenta las cuatro habilidades del lenguaje contribuye directamente en la inserción de los estudiantes a un mundo cada vez más globalizado.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 General. Evaluar el desarrollo de competencias textuales básicas en Inglés, logrado por los estudiantes de primer nivel del departamento de lenguas de la Unab, a través de la actividad de la aplicación de actividades problémicas totalmente en Inglés.

1.3.2 Específicos.

- Caracterizar las concepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de actividades totalmente en Inglés.
- Diseñar e implementar una estrategia pedagógica con base en situaciones problémicas totalmente en Inglés orientada al desarrollo de competencias textuales básicas.
- Evaluar el mejoramiento de los estudiantes en el desarrollo de competencias textuales para el programa planteado para el nivel.

1.4 ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA.

El desarrollo de actividades de clase con base en situaciones problémicas ha sido trabajado arduamente en Colombia en asignaturas tales como las matemáticas y las ciencias naturales pero no se encuentra registro sobre esto en la enseñanza, diseño instruccional y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. MARCO REFERENCIAL.

2.1 MARCO HISTÓRICO.

Desde sus comienzos, a mediados de los años ´60 en la Universidad de Mc Master, Toronto, el Aprendizaje con base en Problemas produjo una pequeña revolución en la comunidad de profesores de medicina. La Universidad de Nuevo Méjico fue la primera en adoptar un plan de estudios con base en la resolución de problemas en los Estados Unidos y la Escuela de Medicina de la Universidad Mercer en Georgia fue la primera en emplearlo como único plan ofrecido. Unas sesenta escuelas de medicina en todo el mundo han adoptado el método, en parte o en su totalidad y otras lo están haciendo ahora.

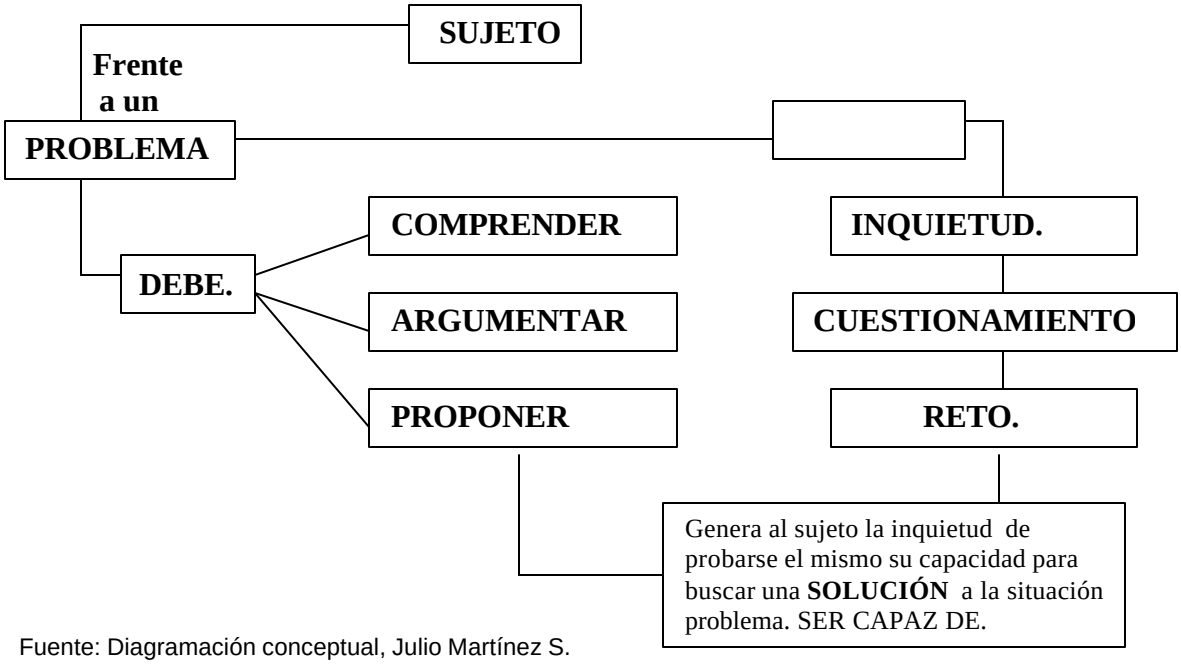
Varias asociaciones destacadas como la Association of American Medical College, la World Federation of Medical Education, el National Council for the Social Studies y la Association for Supervision and Curriculum Development han respaldado absolutamente la iniciativa, incluyendo recomendaciones para la enseñanza basada en resolución de problemas y otras capacidades de alta exigencia del pensamiento.

En la enseñanza y aprendizaje de las ciencias médicas tanto como en el estudio de lenguas extranjeras hay aspectos en común como son el desarrollo del pensamiento lógico, por un lado, y por otro, que ambas ciencias en el momento de ser evaluadas en el vida real no dan tiempo para una consulta previa, o se demuestra el manejo o no se tiene la destreza.

2.2 MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de una lengua extranjera esta íntimamente ligado a tres variables fundamentales: el desarrollo cognitivo, el académico además hay que tener cuenta los procesos sociales y culturales en los cuales se desempeñe el sujeto. En el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras se han implementado diferentes métodos y enfoques los cuales buscan la mayor efectividad en el desarrollo de competencias comunicativas a partir de situaciones de clase. Entre estos están: el audiolingual, el comunicativo, el funcional, el enfoque estructural, sugestopedia y el (TPR) respuesta total física. Sin embargo, las debilidades e inconvenientes de cada uno de estos métodos han hecho que se generen nuevas tendencias. Una de las nuevas estrategias en la enseñanza del Inglés es la pedagogía de resolución de problemas. Hay que integrar la lengua extranjera con otras actividades escolares y utilizarla como vehículo de aprendizaje para otras áreas o asignaturas. Se puede también proponer un trabajo de interdisciplinariedad, ya sea mediante el uso de técnicas en clase de lengua extranjera para la enseñanza de otras áreas o por medio de las técnicas de otras disciplinas en la clase de lengua extranjera. El trabajo con guías de análisis y resolución de problemas involucra al sujeto en relación con una situación específica, como se observa en el diagrama 1.

Diagrama 1. Mapa conceptual trabajo con guías.



Fuente: Diagramación conceptual, Julio Martínez S.

2.2.1 Proceso de aprendizaje con base en resolución de problemas.

La información que a continuación se relaciona proviene de trabajos de investigación aplicados a las ciencias, por lo tanto deben ser modificados algunos aspectos para que la intencionalidad en el desarrollo de éstos se dirija principalmente al desarrollo de competencias textuales en Inglés. Este procedimiento consta de siete pasos:

- Clarificar términos y conceptos de comprensión no inmediata
- Definir el problema
- Analizar el problema
- Hacer un inventario sistemático de las explicaciones inferidas en el paso 3
- Formular objetivos de aprendizaje
- Recoger información adicional fuera del grupo
- Sintetizar y evaluar la información recién adquirida.

A un grupo pequeño de estudiantes, normalmente no más de diez, que se reúne dos veces por semana, se les plantean problemas. Un problema normalmente consta de una descripción de un conjunto de fenómenos o hechos que requieren una explicación. Esta explicación puede tomar la forma de una descripción de los procesos, principios o mecanismos que fundamentan los fenómenos. La tarea del pequeño grupo es sugerir explicaciones para el problema o hechos presentados. Los estudiantes logran esta tarea con el análisis del problema. Primero, lo discuten completamente y finalmente intentan entenderlo con los conocimientos anteriores y el razonamiento del sentido común.

En esta fase del análisis se espera que surjan preguntas sobre aspectos del problema que se entienden pobremente o que se explicaron insatisfactoriamente. Así surge una lista de preguntas, diferencias de opinión y otros asuntos. Estas preguntas se convierten en metas del aprendizaje que serán logradas en los sucesivos estudios del estudiante, en forma individual, dirigido por el mismo. Las respuestas a las preguntas son buscadas en textos apropiados, manuales, recursos personales y docentes no especializados o que sean expertos en el área determinada, así como también búsquedas de bibliografía actualizada y el uso de recursos audiovisuales.

En una sesión siguiente, la información adquirida recientemente se intercambia y sintetiza. Los estudiantes verifican si ahora están capacitados para proporcionar explicaciones mejores y menos superficiales del problema o suscitar preguntas más sofisticadas.

En el ambiente médico, si un problema clínico está bajo investigación, el grupo deberá intentar formular preguntas sobre la paciente o sugerir exámenes físicos y pruebas de laboratorio que sean indicadas para llegar a

un diagnóstico diferencial. El tutor, un maestro que asiste como guía didáctica del pequeño grupo y facilita el proceso de aprendizaje cuando sea necesario, jugaría el papel de la paciente y sería interrogado.

2.2.2 Diseño de los casos problema.

Es crucial que los problemas usados sean efectivos y faciliten a los alumnos identificar los temas relevantes que se van a indagar, los cuales también hacen parte de los procesos de comunicación.

Siete principios para realizar casos problema.

- El contenido debe adaptarse a conocimientos anteriores.
- Debe tener varios nudos o núcleos problemáticos que estimulen su abordaje y elaboración.
- Debe presentarse dentro de un contexto semejante al de la actividad diaria profesional.
- Incluir conceptos relevantes de las ciencias básicas para estimular la integración del conocimiento.
- Debe promover el autoaprendizaje, estimulándolo a la propia búsqueda de las fuentes de información que sean necesarias para resolverlo.
- Debe aumentar el interés por la materia relacionada, suscitando discusiones entre los miembros del grupo acerca de posibles soluciones, facilitando la exploración de distintas alternativas.
- Que no sea lo suficientemente sencillo como para no ser reconocido como problema, ni demasiado complejo como para no valer la pena intentar resolverlo.

2.3 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El Enfoque Comunicativo enfatiza la función primaria del lenguaje que es lograr el entendimiento, la praxis común por medio de la comunicación. Otros enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de lenguas reducen la competencia comunicativa a la competencia lingüística, por lo cual dan prioridad a la construcción de estructuras dentro o fuera de un contexto significativo, independiente de su propósito e intención comunicativa.

El enfoque Comunicativo surge durante los cambios que se dieron en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Inglaterra a finales de los años 60. Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, los lingüistas sintieron que el Enfoque Situacional en el cual la lengua se enseña a partir de la práctica de estructuras en situaciones significativas ya no era apropiado, puesto que era una quimera tratar de predecir las situaciones en las cuales deben usarse determinadas expresiones; y se dio importancia a la capacidad creativa del hablante defendida por Chomsky y al potencial funcional y comunicativo del lenguaje.

Así, se empezaron a dirigir los esfuerzos al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual va mucho más allá del manejo de estructuras lingüísticas y aboga por lograr una comunicación efectiva. Los objetivos del Enfoque Comunicativo (EC) son: convertir la competencia comunicativa en la meta principal y desarrollar procedimientos para el desarrollo de habilidades comunicativas que reconozcan la interdependencia entre la lengua y la comunicación. De esta manera, es esencial buscar o crear oportunidades para que los aprendices sientan la necesidad de usar la nueva lengua para propósitos comunicativos.

En el cuadro 1 a continuación se observan ciertas características del EC:

Cuadro. 1 Características del enfoque comunicativo.

ENFOQUE COMUNICATIVO	
• El significado y el sentido son importantes y por lo tanto la contextualización es esencial. • Los diálogos deben estar centrados en la función comunicativa y no deben ser memorizados al pie de letra sin ningún sentido o contexto. • El objetivo del aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse. • Se busca comunicación efectiva. La competencia comunicativa es la meta principal. • Las actividades de mecanización deben servir a propósitos comunicativos. • Se pretende alcanzar una pronunciación comprensible. • Los recursos para ayudar a los estudiantes van de acuerdo a sus necesidades y características individuales. • Los intentos de comunicación deben estimularse desde el principio. • El uso de la lengua materna tiene lugar cuando es práctico. La traducción se usa sólo si los aprendices se benefician de ella o es estrictamente necesaria. • Las habilidades de lectura y escritura pueden darse desde el principio. • El sistema lingüístico de la lengua nueva, se aprende a través de los intentos de comunicación.	• La variación lingüística es un concepto central en la metodología y los materiales. • La secuencia se determina por los contenidos, las funciones o el significado. • Los profesores ayudan a los aprendices de maneras que los motiven a trabajar con la lengua nueva como la herramienta principal de comunicación. • El docente diseña materiales de acuerdo a las necesidades manifestadas por los estudiantes. • Las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los aprendices son punto de partida para la preparación de actividades. • La lengua es construida por el aprendiz por medio del intento y el error. • La fluidez y formas aceptables de la lengua son una de las metas. La exactitud se evalúa en contexto. • Se espera que los estudiantes interactúen escrita u oralmente con otras personas. • La motivación intrínseca surge del interés del aprendiz en lo que comunica por medio de la lengua nueva.

Fuente. Tomado de contraste entre el método Audiolingual y el enfoque Comunicativo. En: Richards, Jack and Rogers, Theodore. Approaches and methods in language teaching. Cambridge Universtiy Press. 1986 p 34.

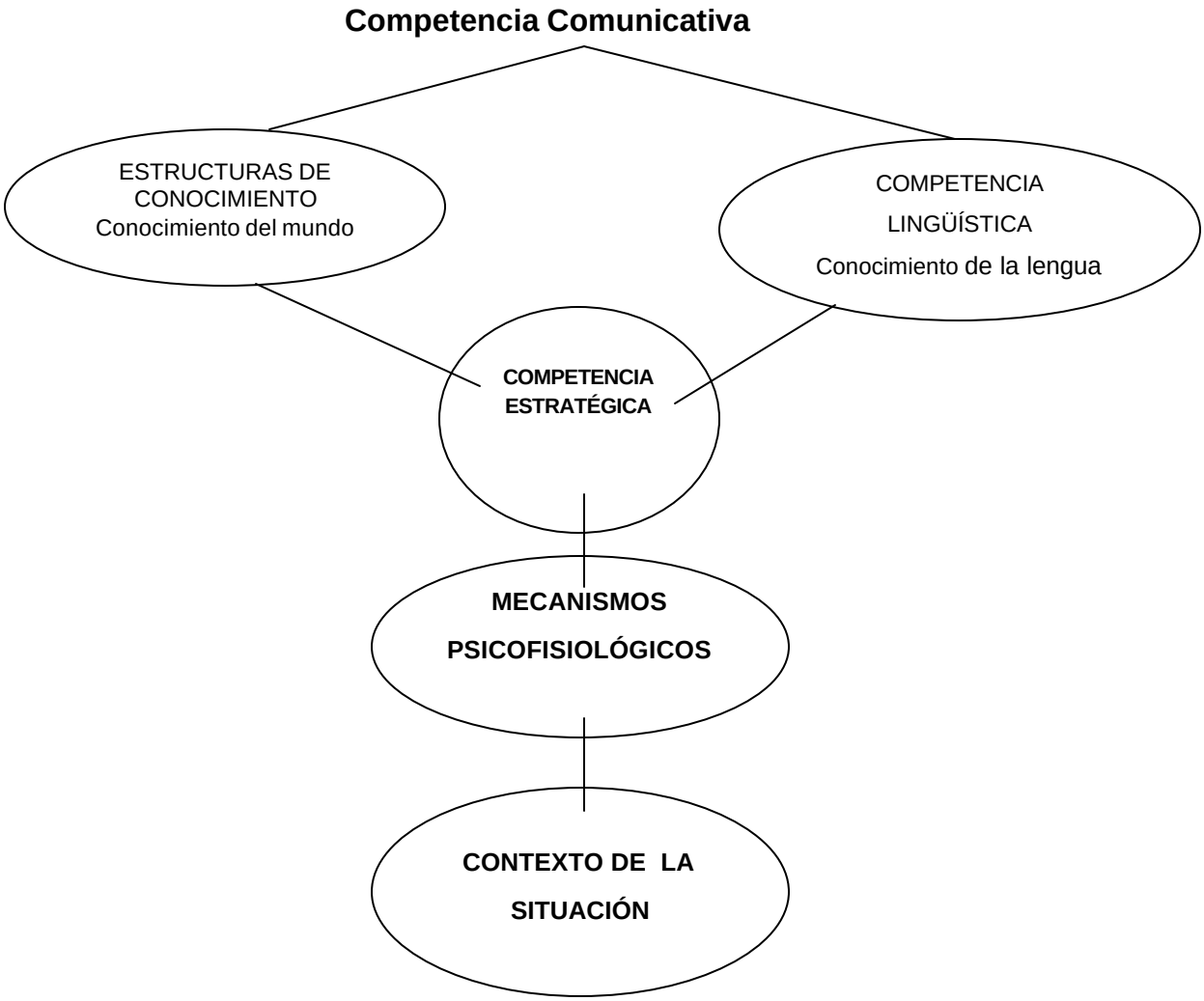
2.4 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa del lenguaje se compone del conocimiento o competencia y la habilidad para implementar o utilizar dicha competencia apropiadamente en un contexto determinado. Candlin describe la competencia comunicativa como el encuentro de estructuras organizadas de conocimiento con una serie de procedimientos para adaptar dicho conocimiento a la resolución de problemas de comunicación, que no tienen soluciones previamente establecidas. Es decir, la competencia comunicativa comprende "las habilidades y procedimientos organizados con que alguien cuenta para poder identificar y resolver de manera eficaz una experiencia de comunicación o de confrontación social"[1].

Bachman, propone tres componentes generales de la competencia comunicativa: *competencia lingüística*, la cual envuelve esencialmente una serie de conocimientos utilizados en la comunicación verbal; *la competencia estratégica*, referida a la capacidad mental para implementar los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado del lenguaje. Además, está relacionada con los medios para relacionar las competencias del lenguaje con las características del contexto en el cual tiene lugar el uso del lenguaje y con las estructuras de conocimiento del usuario. *Los mecanismos psicofisiológicos* apuntan a los procesos neurológicos y psicológicos presentes en la ejecución del lenguaje como fenómeno físico. Estas relaciones se observan claramente en el diagrama 2.

[1] Tomado de: contraste entre el método Audiolingual y el enfoque Comunicativo. En: Richards, Jack and Rogers, Theodore. Approaches and methods in language teaching. Cambridge Universtiy Press. 1986 p. 35

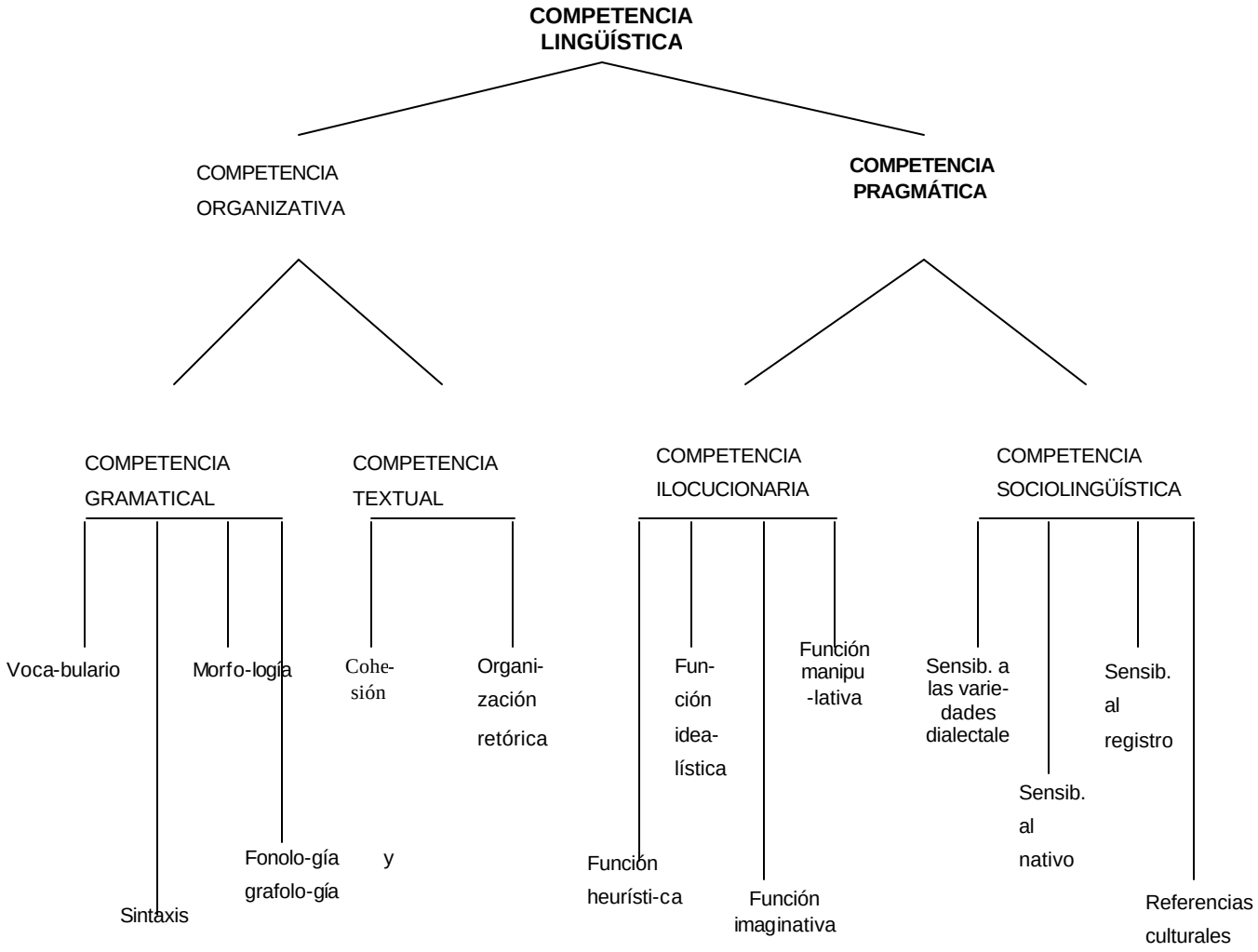
Diagrama. 2 Pensamiento, comunicación y mundo.



Fuente. Diagramación Investigación Julio Martínez.

- **La Competencia lingüística.** Ésta se clasifica en competencia organizativa y competencia pragmática. Cada una de ellas se divide en algunas categorías. El diagrama a continuación muestra metafóricamente las relaciones jerárquicas entre los componentes de la competencia lingüística, los cuales interactúan en cada situación de uso del lenguaje.

Diagrama. 3 Competencia del lenguaje.



Fuente. Tomado de Bachman, 1990 p.25

- **La Competencia organizativa** La competencia organizativa comprende las habilidades relacionadas con el control de las estructuras formales del lenguaje para producir o reconocer enunciados gramaticalmente correctos, comprender su contenido proposicional y organizarlos para formar textos. Estas habilidades son de tipo gramatical y textual.

- **Competencia gramatical** Esta competencia incluye las competencias que Widdowson incluye en el uso del lenguaje: conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafología. Estas gobiernan la escogencia de las palabras para manifestar determinados significados, su forma, su organización en enunciados para expresar proposiciones y su realización física ya sea como sonidos o escritura.

- **Competencia textual** Incluye el conocimiento de las convenciones usadas para unir proferencias para formar un texto, el cual es esencialmente una unidad de lenguaje hablado o escrito que consiste en dos o más proferencias u oraciones estructuradas de acuerdo a las reglas de cohesión y organización retórica. La cohesión tiene que ver con formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas como la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión lexical, así como las convenciones que gobiernan la organización de la información vieja y nueva en el discurso. La organización retórica se relaciona principalmente con la estructura conceptual del texto y, está relacionada con el efecto que produce el texto en el usuario del lenguaje. Las convenciones de la organización retórica incluyen métodos comunes de desarrollo como la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el proceso de análisis.

La competencia textual también incluye el uso conversacional del lenguaje las maneras en que los interlocutores organizan la interacción, es decir; convenciones relacionadas con el establecimiento, mantenimiento, captación de atención y finalización de conversaciones, entre otras. Dichas convenciones aparecen como formas usadas por los interlocutores para organizar y realizar los turnos en el discurso conversacional y son equivalentes a los modelos retóricos del discurso escrito. Este trabajo de análisis del uso del lenguaje muestra una variedad de recursos para hacer

coherentes las relaciones en el discurso oral y para organizar dicho discurso de manera apropiada para el contexto de uso y así, alcanzar los objetivos comunicativos de los usuarios.

- **Competencia pragmática** Las competencias anteriores pertenecen a la organización de los signos lingüísticos que se usan en la comunicación y cómo éstos son usados para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos. Es decir, se ocupan de las relaciones entre los signos y sus referentes. La competencia pragmática atiende las relaciones entre los usuarios del lenguaje y el contexto comunicativo. De acuerdo con van Dijk, el campo empírico de la pragmática son las reglas convencionales del lenguaje y la manifestación de éstas en la producción e interpretación de proferencias. Además, contribuye al análisis de las condiciones que hacen que los enunciados sean aceptables en determinada situación.

Van Dijk distingue dos aspectos de la pragmática:

- El estudio de las condiciones pragmáticas que determinan si una proferencia es aceptable como un acto o la realización de una intención por parte del hablante.

- La caracterización de las condiciones que determinan cuáles proferencias son exitosas en situaciones particulares.

Así, la pragmática se ocupa de las relaciones entre las proferencias y los actos o funciones que los usuarios intentan realizar a través de ellas, fuerza ilocucionaria, y las características del contexto de uso del lenguaje, que determinan si el enunciado es apropiado o no para la situación. En la noción de pragmática de esta propuesta, se incluye la competencia ilocucionaria, conocimiento de las convenciones pragmáticas para realizar actos de habla

aceptables, y la competencia sociolingüística, conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones del lenguaje apropiadamente en un contexto determinado.

- **Competencia Ilocucionaria.** Searle propone tres clases de actos de habla: acto enunciativo, acto proposicional y acto ilocucionario. El acto enunciativo es la acción de decir algo; el acto proposicional es la referencia hacia algo o lo que se dice de algo y, el acto ilocucionario es la función realizada (advertencia, afirmación, petición, etc.) por medio de los actos enunciativo y proposicional. Así, el significado de una proferencia puede ser descrito en términos de su contenido proposicional y su fuerza ilocucionaria. Por su parte, Austín utiliza los términos elocución (acto físico de producir una emisión), ilocución (el acto que se realiza por medio de la emisión) y la perlocución (la producción de un efecto a través de la elocución y la ilocución). Tanto Austin como Searle incluyen el acto perlocucionario, el cual se refiere al efecto del acto ilocucionario en el oyente.

Para ejemplificar, imaginemos un contexto en el cual alguien (I1) desea que otra persona (I2) salga de una habitación. Para llevar a cabo dicho deseo, I1 emplea su competencia ilocucionaria, la cual indica que un simple enunciado puede actuar como una petición; también usará su competencia sociolingüística, para determinar cuál de todos los enunciados es el más apropiado para esa situación específica. Si I1 dice: “Me gustaría que te fueras”, está realizando un acto proposicional al producir un enunciado gramaticalmente bien construido y dotado de significado. La habilidad de I1 para ejecutar dicho acto proposicional se deriva de su competencia gramatical. Si I2 entiende el enunciado, interpreta su fuerza ilocucionaria (reconoce su intención, en este caso su calidad de petición) y realiza la acción (en este caso abandonar la habitación), dicha acción es el efecto

perlocucionario, es decir, la consecuencia del acto de habla. Este efecto perlocucionario no depende únicamente de las competencias gramatical e ilocucionaria de I1 e I2, sino también de factores externos al lenguaje, como la disposición de I2 para cumplir la petición de I1.

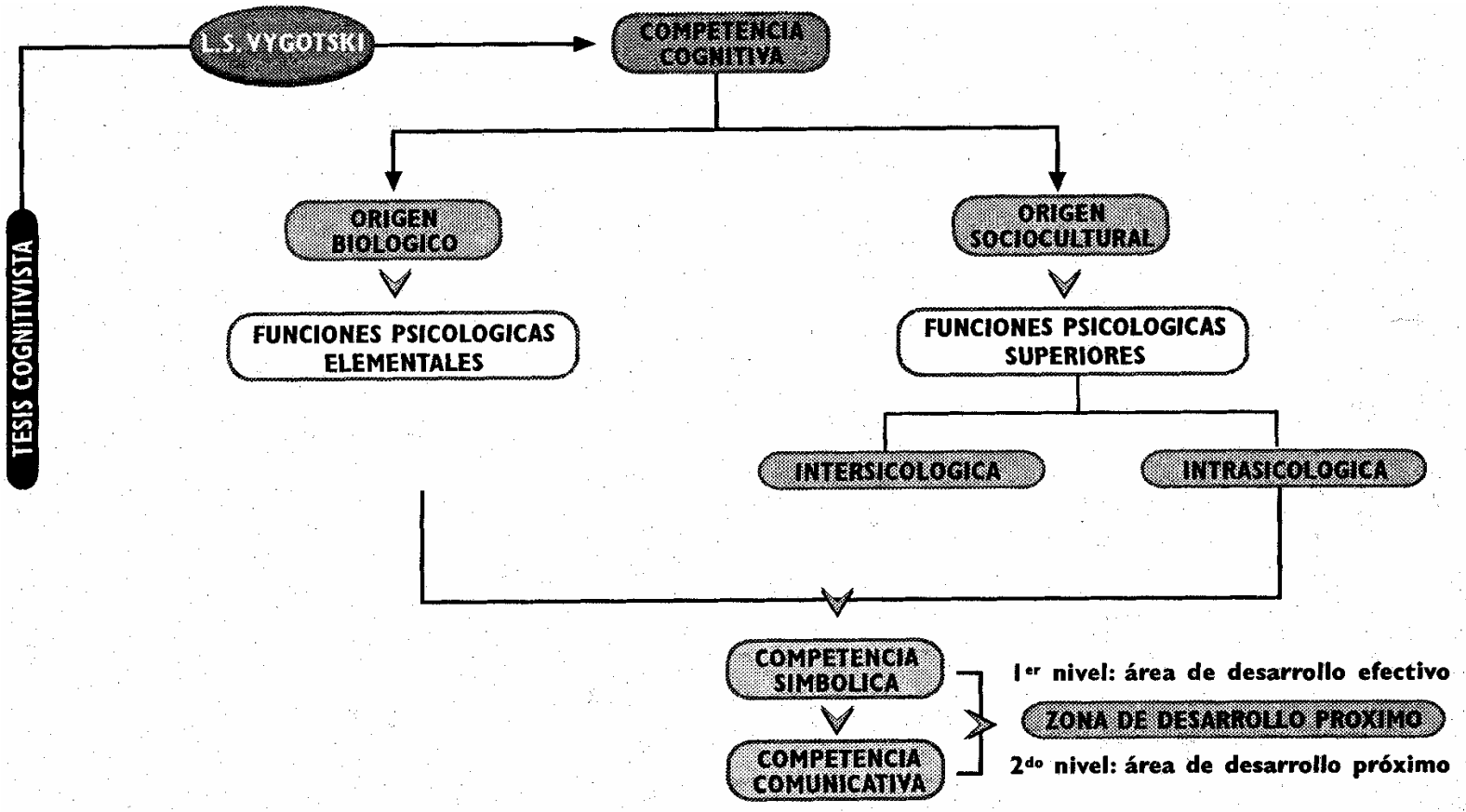
Los usuarios del lenguaje pueden manifestar las intenciones de sus enunciados directa (si la forma del enunciado se asocia con el acto ilocucionario) o indirectamente (si la forma del enunciado no refleja claramente la intención del hablante). En el ejemplo anterior, la intención de I1 se expresa directamente; el mismo caso sería si I1 dijese "sal de la habitación" o "vete". Si I1 dijese "me gustaría descansar un poco" o "necesito estar sólo", estaría pidiéndole, indirectamente a I2, que abandone la habitación. Cuanto menos directo es I1 en señalar la fuerza ilocucionaria (expresar su intención), más importante es el contexto y la forma en que se dice el enunciado para su correcta interpretación.

- **Competencia Sociolingüística** Bachman afirma que la competencia ilocucionaria nos permite usar el lenguaje para expresar diferentes funciones, y para interpretar la fuerza ilocucionaria del discurso, el uso adecuado de esas funciones y cómo su realización varía de un contexto a otro de acuerdo a ciertas características socioculturales. También, sostiene que la competencia sociolingüística es la sensibilidad a las convenciones del uso del lenguaje que se determinan a partir de un contexto específico o una situación de habla particular. Candlin sostiene que la relación entre una proposición (o el significado literal de una frase) y su significado social puede variar en función de los distintos contextos discursivos y socioculturales, y que la comunicación conlleva la evaluación y negociación continua del significado social por parte de los participantes.

La competencia sociolingüística se compone de dos conjuntos de reglas: las normas socioculturales que rigen el uso, y las reglas del discurso. El conocimiento de estas reglas es muy importante a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, principalmente cuando el acto de habla es indirecto. Es decir, cuando hay un bajo nivel de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante. Estas normas se centran, en primer lugar, en determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural dado, es decir, en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción. Además, se relacionan con la medida en que una estructura gramatical concreta consigue expresar una actitud y un registro o estilo apropiados en el marco de un contexto sociocultural determinado.

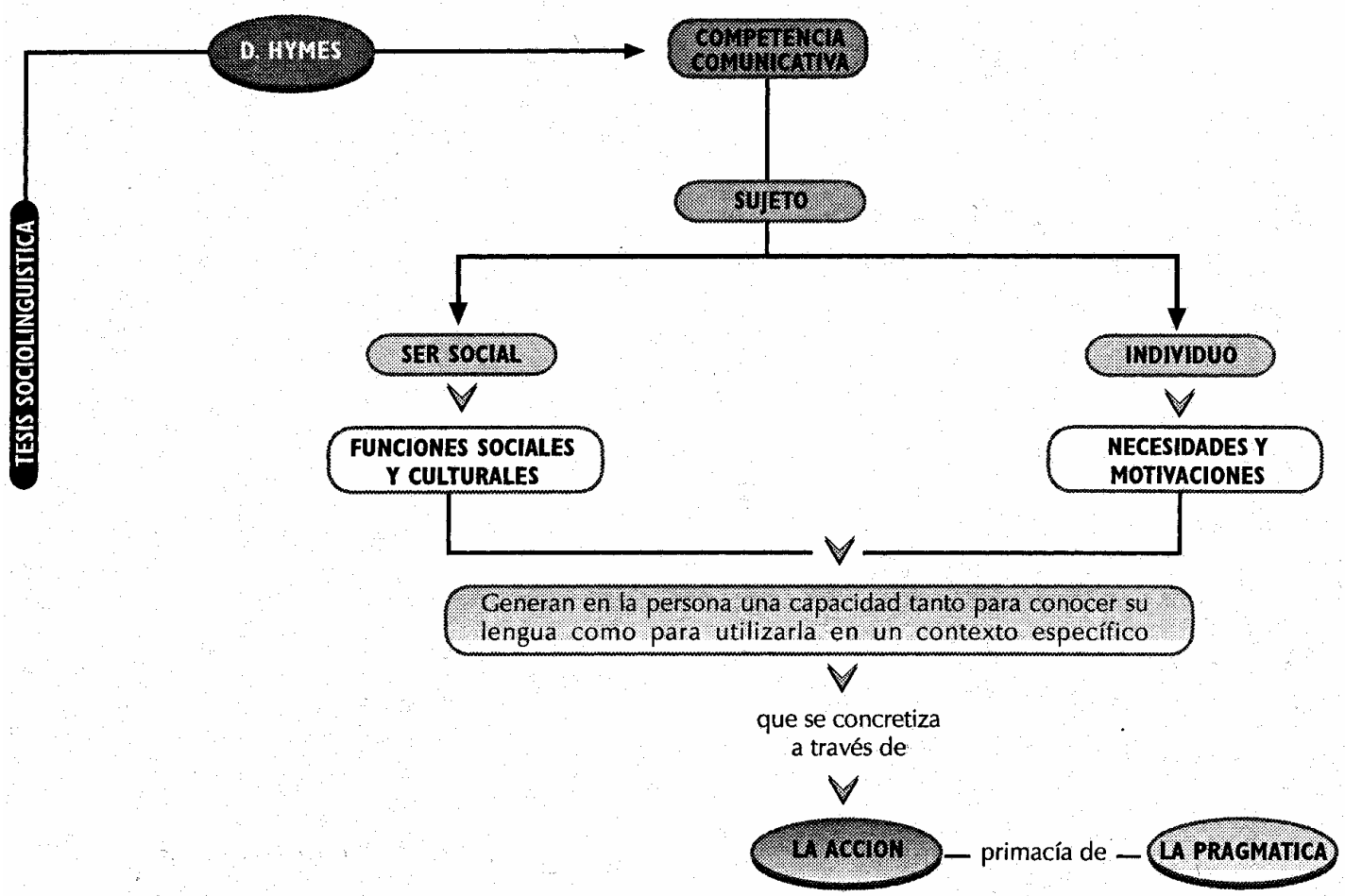
A continuación se presentan los conceptos de competencia de L.S Vigotsky, D Hymes, N Chomsky y J Piaget. Fundamentados en la tendencias específicas en cada una de sus áreas de estudio. (Ver Diagramas. 4, 5, 6,7).

Diagrama 4. Mapa conceptual de competencia cognitiva L. S. VYGOTSKY.



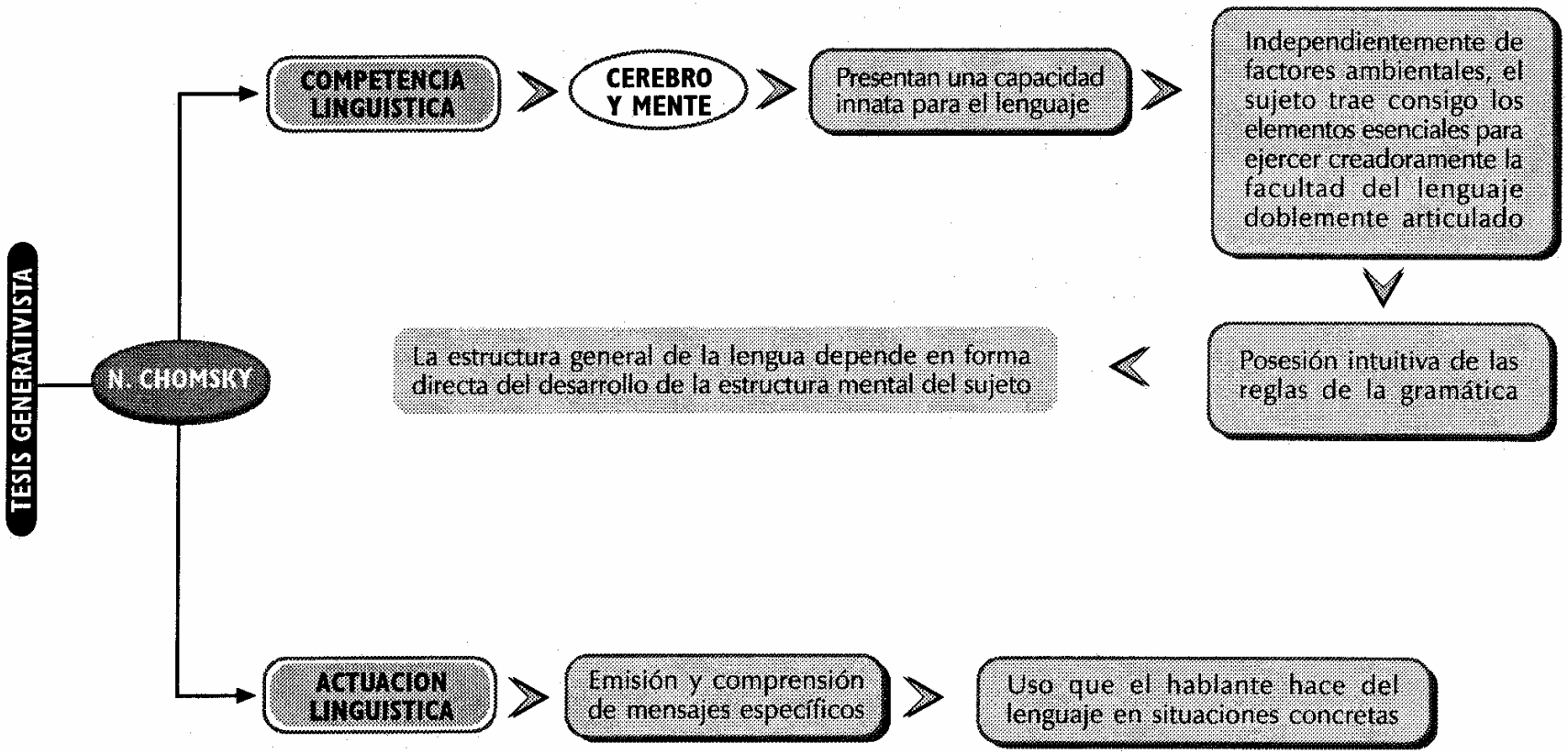
Fuente: Perea Sandoval Carlos, El concepto de competencia y su aplicación en la educación.

Diagrama 5. Mapa conceptual de competencia comunicativa D. HYMES.



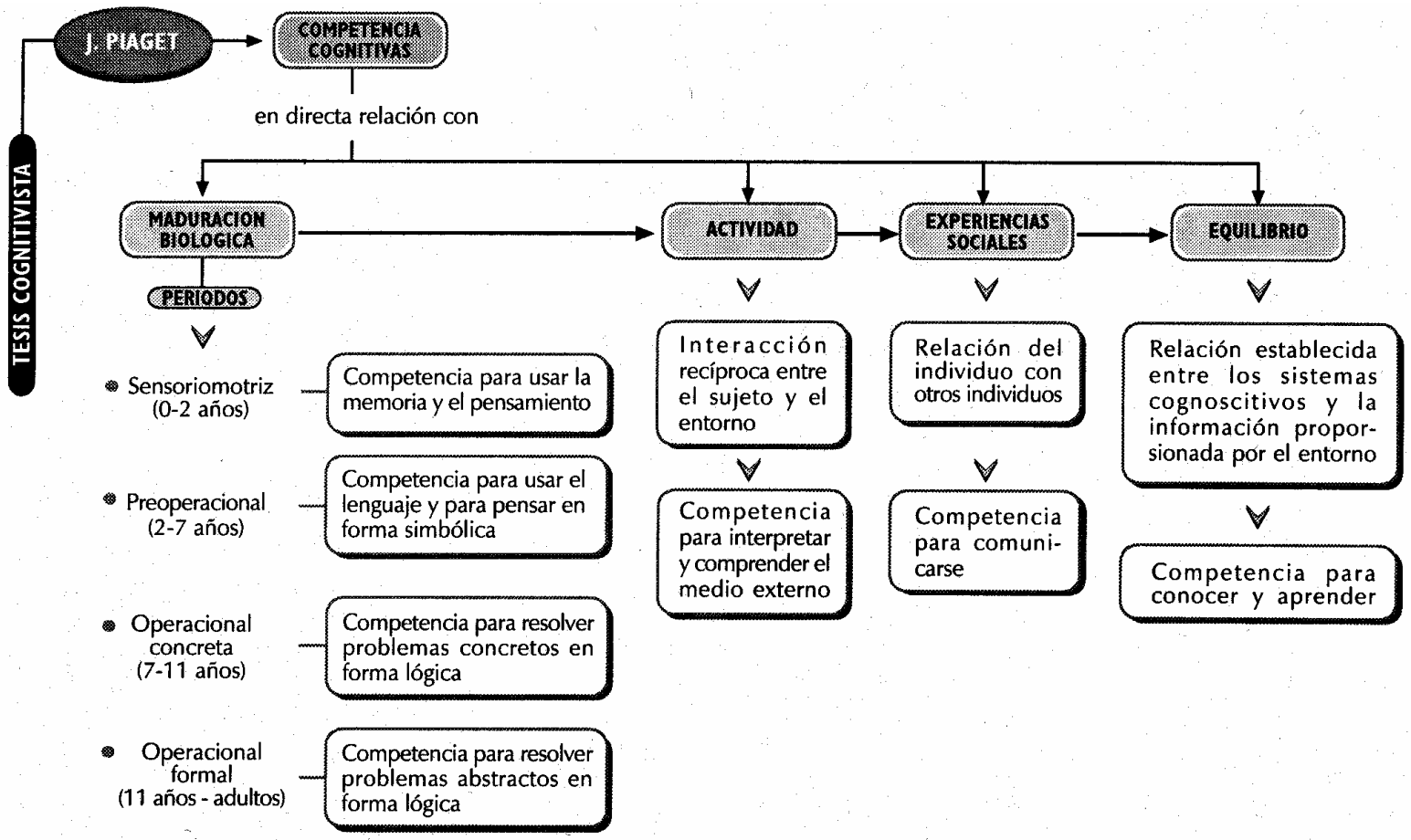
Fuente: Perea Sandoval Carlos, El concepto de competencia y su aplicación en la educación

Diagrama 6. Mapa conceptual de competencia lingüística N. CHOMSKY.



Fuente: Perea Sandoval Carlos, El concepto de competencia y su aplicación en la educación

Diagrama 7. Mapa conceptual de competencia cognitiva J. PIAGET.



Fuente: Perea Sandoval Carlos, El concepto de competencia y su aplicación en la educación.

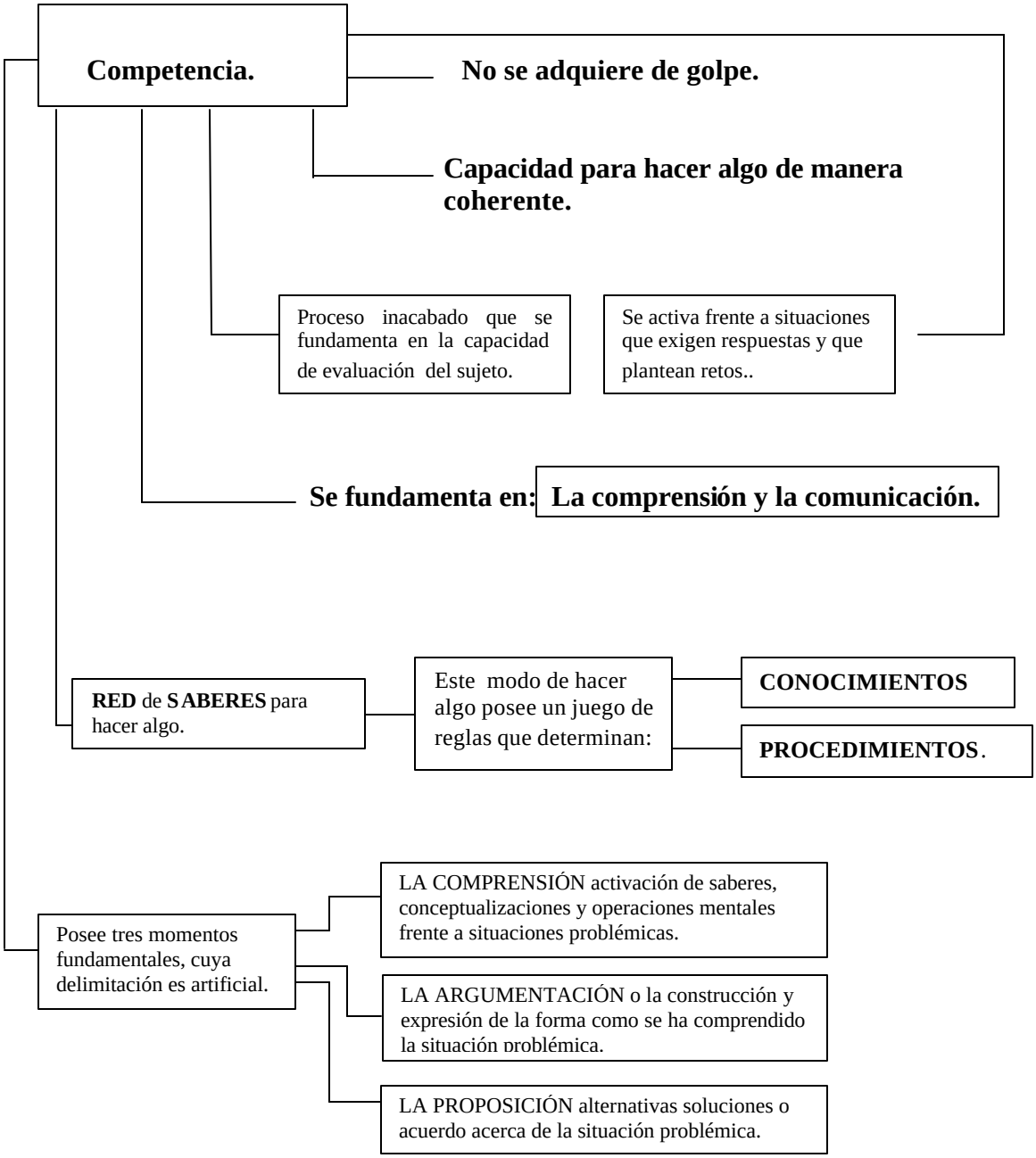
Cuando se habla del desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas extranjeras, se piensa en los componentes de la competencia del lenguaje (competencias gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística y estratégica), que primero se desarrollan en la lengua materna.

Desde la perspectiva de la resolución de problemas lógicos, las competencias poseen tres momentos fundamentales, cuya delimitación es artificial: *La comprensión* de la situación problemática, a través de la activación de los saberes, conceptualizaciones y operaciones mentales, afectivas y corporales relacionadas con el objeto de comprensión; *La argumentación* o la construcción y expresión del modo en que se ha comprendido e interpretado la situación problemática, y *la proposición* de alternativas, soluciones, acuerdos salidas o respuestas para las situaciones que se resuelven o asumen, lo que implica un acto de producción de respuestas coherentes y pertinentes al contexto.

Así, competencia se entiende como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operatorios, que posibilitan aprendizajes complejos. Las competencias permiten dominar cierto tipo de situaciones, se pueden aprovechar dentro o fuera de la escuela.

Uno de los aspectos desarrollados en las competencias comunicativas son las competencias textuales las cuales centran el desarrollo de la habilidad en la producción escrita. Estos aspectos se observan más claramente en el siguiente diagrama.

Diagrama 8. Competencia y resolución de problemas.



2.5 FUNCIONES DEL LENGUAJE.

Las funciones del lenguaje que se presentan aquí son tomadas de la taxonomía propuesta por Halliday (1973, 1976)[2]; están agrupadas en cuatro funciones macro: ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa. Varias funciones se dan simultáneamente y proveen coherencia al discurso. La función más abarcadora es la ideativa puesto que mediante ella significamos en términos de nuestra experiencia del mundo real. Esta incluye el uso del lenguaje para expresar proposiciones o para intercambiar información acerca de lo que se conoce o siente. Por ejemplo, la función ideativa se manifiesta en una clase magistral, en la redacción de un artículo, en una declaración de amor.

Las funciones manipulativas son aquellas en las cuales el propósito primordial es afectar el mundo que nos rodea. La función instrumental la usamos para hacer que otros hagan cosas. La función regulativa se emplea para controlar el comportamiento de los otros, para manipular las personas y con o sin su ayuda, los objetos del medio; además, por medio de esta función se establecen reglas, leyes y normas de comportamiento. La función interactiva sirve para formar, mantener o cambiar las relaciones interpersonales.

La función heurística tiene que ver con el uso que hacemos del lenguaje para incrementar y extender nuestro conocimiento del mundo que nos rodea; ocurre cuando enseñamos, aprendemos, resolvemos un problema, memorizamos, analizamos.

[2] HALLIDAY. M. Explorations in the functions of language. Londres: Edward Arnold, 1973 p. 132.

La función imaginativa nos permite crear o extender nuestro ambiente para propósitos humorísticos o estéticos, donde el valor reside en la forma

en que el lenguaje es usado para alcanzar dichos fines. Por ejemplo cuando se crean metáforas o se usan otras figuras, se cuentan chistes, se ve una película, se lee una novela o un poema por placer.

También, Jakobson presenta tres funciones del lenguaje válidas para cualquier manifestación de éste: verbal, icónico, gestual. Como es sabido, para que haya comunicación es necesario que exista alguien que envíe un mensaje y alguien que lo reciba, lo interprete y responda a él.

La función que se asigna al hablante es la función emotiva o expresiva. Esto significa que el hablante al hablar está expresando algo, es decir, está intentando transmitir una información y una intención al otro. Ahora bien, la información en general tiene un aspecto cognoscitivo, uno conativo y uno emotivo. Los dos primeros aspectos se refieren a los factores contexto y oyente, respectivamente. Aquí Jakobson destaca que lo que intenta transmitir el hablante es de naturaleza emotiva. En efecto, cuando éste habla, está expresando una determinada actitud hacia lo que está diciendo, y el término 'función emotiva' alude a que dicha actitud puede producir la impresión de una cierta emoción, verdadera o fingida.

Debemos aquí pensar que esta función emotiva o expresiva tiene que ver con los diversos matices expresivos que emplea en determinadas circunstancias cada hablante en particular. Estos matices están siempre presentes, y aparecen en forma más clara por ejemplo en las interjecciones. No obstante, cualquier cosa dicha por el hablante tiene siempre algún aspecto expresivo o emotivo.

El oyente es quien recibe el mensaje del hablante, y la correspondiente función orientada hacia este oyente es la función conativa. Si después de enviar el mensaje el oyente permanece indiferente y no se produce algún cambio en su conducta, no hay comunicación. Lo contrario de permanecer

indiferente es actuar, reaccionar o responder de cualquier manera; a este hacer o llevar a cabo acciones es a lo que se refiere la función conativa. Donde más claramente se ve esta función es en los mensajes imperativos, por ejemplo, una orden que el oyente debe ejecutar y en los mensajes vocativos donde se invoca, llama o nombra enfáticamente al oyente para provocar una reacción en él.

La función referencial es la función por la cual a través del lenguaje se informa algo en el nivel cognoscitivo, y por ello se la llama también función cognoscitiva. Se enfatiza en el tema, en el referente, en aquello a lo cual el mensaje se refiere. Evidentemente, la función referencial es la función primordial de muchos mensajes, lo que no significa que también éstos contengan una porción de información emotiva y conativa. La información de tipo cognoscitivo se caracteriza porque puede catalogarse de verdadera o falsa, es decir; cuando el mensaje está formado por oraciones enunciativas. Un mensaje, por sí solo, no suministra información referencial. El mensaje aislado no contiene en sí mismo información si no es referida a algún contexto. Esta sólo llega a captarse en función del contexto del mensaje. La expresión "las velas nos salvaron" es ambigua. Se convierte en información referencial o cognoscitiva cuando la referimos a un contexto: no significa lo mismo "las velas nos salvaron" cuando sobrevivimos a un naufragio que cuando las usamos en un corte de luz.

Como se dijo, la función referencial se cumple en el contexto. Sin embargo, el mensaje tiene algo en sí mismo, y que estará relacionado con la función poética, a saber, la 'forma' como está estructurado el mensaje. Aquí lo importante es cómo se dice y no lo que se dice, para lo cual es necesario concentrarse en la

organización del mensaje para que pueda ser correctamente comprendido e interpretado. El aspecto poético en general del discurso alude a su estética en el sentido de si está bien o mal organizado (forma, léxico, estilo...). Un informe científico suele ser, en este sentido, poético, así como también lo es cualquier afirmación que hagamos en nuestra vida cotidiana.

Obviamente, la comunicación entre hablante y oyente sólo es posible si emplean el mismo código, sea lingüístico, pictórico, musical. Ahora bien, siempre que el hablante y/o el oyente necesitan comprobar si emplean o no el mismo código, ellos fijarán su atención en este factor de la comunicación que se llama 'código', es decir, cumplirán una función metalingüística. Decimos que en la comunicación predomina la función metalingüística cuando su propósito principal es atender a los mismos símbolos que se están empleando, es decir, al código. Expresiones como “Qué dijiste?”, “Qué quisiste decir con ‘mejor, uno menos’?” o “ Para tí es lo mismo rogar que mendigar?” son metalingüísticas porque hacen referencia al código en sí, y aparecen allí donde se sospecha que hablante u oyente no están compartiendo el mismo código. Las expresiones metalingüísticas son típicas de las situaciones de aprendizaje de idiomas, donde el alumno se la pasa preguntanto por el significado de tal o cual expresión, y el profesor las va aclarando, es decir, dialogan acerca del código mismo. En la vida cotidiana también usamos expresiones metalingüísticas, como cuando alguien usa una palabra desconocida y nosotros le preguntamos por su significado.

Es evidente que la comunicación entre hablante y oyente se da sólo cuando ambos están en contacto, y este estar en contacto es una responsabilidad que deben asumir ambos. El contacto no surge ni desaparece mágicamente: los interlocutores habrán hecho algo para que tales cosas ocurran. Por lo tanto, se llamará función fática a la función que tienen muchos mensajes de iniciar, mantener o interrumpir la comunicación. Las expresiones "Oiga, ¿me oye?", o "¡Ajá!" cumplen por ejemplo la función de mantener el contacto. Del mismo modo

las expresiones "¡Hola!" y "Debemos despedirnos" cumplen la función de iniciar y de terminar el contacto, respectivamente.

- **Sensibilidad a las diferencias en el dialecto o la variedad de la lengua**. En todas las lenguas hay variaciones en el uso que podrían estar asociadas con las diferentes regiones geográficas, el grupo social, el gremio al que pertenece el hablante. Esas variedades regionales y sociales o dialectos pueden estar caracterizadas por diferentes convenciones y la pertinencia de su uso variará según las características del contexto de habla.

- **Sensibilidad a las diferencias en el registro.** Por registro se entiende la variación dentro de un dialecto o variedad de lengua. Dichas variaciones pueden darse según el campo (tema o dominio, ej: medicina, jardinería, arte, etc.), el modo (lengua escrita o hablada) o el estilo del discurso (relaciones entre los participantes). El dominio del discurso determinará el registro, las funciones y las características apropiadas para ese registro.

  La competencia sociolingüística envuelve así la sensibilidad a las variaciones en registro, desde que la fuerza ilocucionaria depende siempre, virtualmente, del contexto social. Estas variaciones ocurren tanto en el uso formal del lenguaje como en su uso informal.

- **Sensibilidad a las formas nativas.** Este aspecto permite al usuario formular o interpretar una proferencia que no sólo es lingüísticamente incorrecta, sino que también está inmersa en una forma nativa, es decir, pertenece a los hablantes nativos de una variedad o grupo particular. Esta sensibilidad a las formas nativas permite que el individuo, poco a poco, desarrolle la capacidad para detectar la frecuencia de aparición de secuencias, anticipar posibles respuestas, las secuencias probables de las palabras en una frase y, la competencia sociolingüística y estratégica para ese contexto determinado.

- **Habilidad para interpretar referencias culturales y figuras del discurso.** El aspecto final de la competencia sociolingüística es aquel que nos permite usar e interpretar referencias culturales y figuras del discurso. La mayoría de éstas serán incorporadas en el léxico de cualquier lengua, con significados establecidos, y por lo tanto, puede considerarse parte de la competencia lexical. Sin embargo, hay extensiones de los significados de acuerdo al contexto cultural (connotaciones); Por ejemplo, el enunciado 'y lucía su sombrero colorado para demostrar que no le temía a nadie' podrá tener diferentes sentidos y significados de acuerdo al momento histórico, social y cultural donde se produce.

  Podría referirse a los liberales en el siglo XIX que fue cuando más se sintió la división de los dos partidos políticos, a las mujeres de vida nocturna, a la actitud de alguien irreverente.

  En la interpretación del lenguaje figurado y de cualquier enunciado, el significado referencial (denotativo) es sólo un pequeño punto de partida, puesto que parte del sentido de cualquier texto y se construye a partir de su relación con el contexto, en el cual el significado de las palabras o proferencias se determina por el uso que de ellas hacen los hablantes.

  En cuanto a la competencia estratégica, Bachman señala que la competencia comunicativa reconoce que el uso del lenguaje es un proceso dinámico, en el cual son importantes el contexto y la negociación del significado por parte de los hablantes. Esta concepción dinámica de la comunicación también se refleja en las estrategias de comunicación del interlenguaje; dichas estrategias se definen desde la perspectiva interaccional y la psicolingüística.

La definición interaccional, planteada por Tarone, concibe la estrategia comunicativa como el intento mutuo de dos interlocutores para negociar el significado en situaciones donde no se comparten las estructuras de significado requeridas. Según Canale and Swain, "la competencia estratégica tiene una función compensatoria cuando la competencia lingüística es insuficiente"[3].

La competencia estratégica consiste en las estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que se ponen en acción con miras a compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación o competencia insuficiente. Dichas estrategias serán de dos tipos: aquéllas que se relacionan ante todo con la competencia gramatical (por ejemplo, parafrasear las formas gramaticales que aún no se dominan o que no consigue recordar en el momento), y las que se emparentan más con la competencia sociolingüística (por ejemplo, diversas estrategias de representación de roles, o los modos de dirigirse a extraños cuando se desconoce su posición social).

2.6 ESTRUCTURA DE LA LENGUA.

"La lengua es un conjunto de estructuras potenciales estables pero sólo dentro de ciertos límites puesto que estas estructuras son a la vez durables y evolutivas, el lenguaje es la función que las actualiza. En el nivel individual, las estructuras lingüísticas son esquemas de comportamiento que el lenguaje pone en obra; finalmente el lenguaje es una función del sujeto cuya lengua constituye *el stock* (el almacenamiento) de potencialidades. En el nivel social, la lengua es también un conjunto de estructuras potenciales; corresponden a las que la mayoría de los individuos pone en acción en sus comportamientos de lenguaje; se convierten en normas de comportamiento

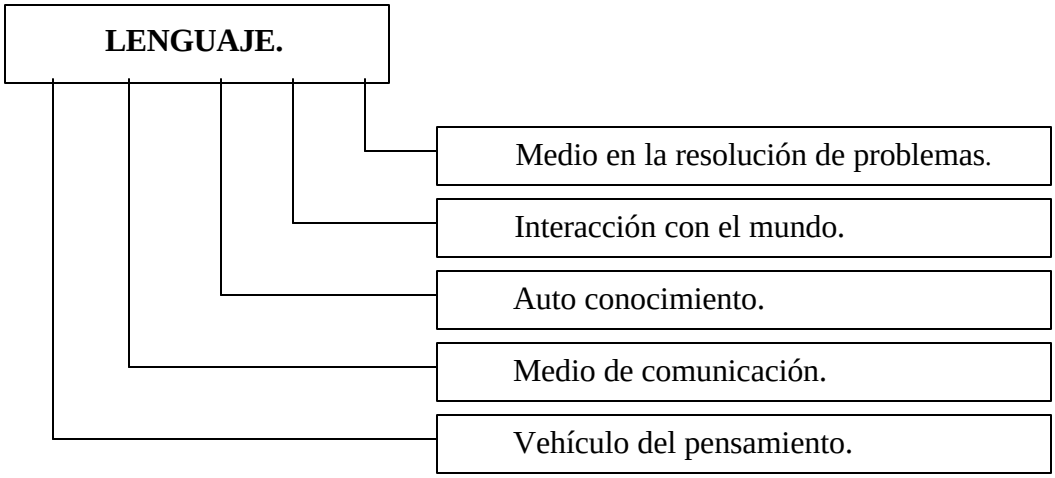
[3] CANALE, M and Swain.M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics. London: Longman. 1980 p. 143.

para todos en razón no sólo de su carácter mayoritario sino también porque si cada quien hablara su propio idioma no habría comunicación posible"[4].

Así pues, la comunicación es la posibilidad que tienen los seres humanos de interactuar por medio del lenguaje, juego en el que se presupone la relación del pensar, y se busca llevar a cabo una intención en un contexto determinado.

Debemos tener en cuenta que el lenguaje y su aprendizaje implica procesos metacognitivos, afectivos y sociales los cuales involucran contextos de percepción. Ver diagrama 9.

Diagrama 9. Funciones del lenguaje.



"El concepto de lenguaje se funda en el concepto de entendimiento mutuo"[5]. Comprensión y mutuo entendimiento forman una unidad. "El lenguaje es

[4] NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Bogota: Fondo de cultura económica, 1994 p. 318.
[5] BRAND, Gerd. Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein. Madrid: Alianza editorial, 1989 p. 80.

vehículo del pensamiento. Por ello, el lenguaje es el medio en el que el yo y el mundo se duplican y se refieren el uno al otro"[6].

De esta forma, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera supone una interacción profesor - estudiante - mundo. De la misma manera, los procesos llevados a cabo durante las actividades de clase deben tener ese sello de realismo que ubique el pensamiento del estudiante caracterizando su lengua como medio para resolver la situación y no como objeto de estudio. La función del maestro es lograr poner al estudiante frente a situaciones nuevas que le planteen un interrogante, es alejar al estudiante de la conciencia de estar en una clase de Inglés y ponerlo frente a una situación en la que él tenga que utilizar su pensamiento y el Inglés mismo, como medios para llegar a plantear una solución a la situación propuesta.

Desde otro punto de vista, la capacidad para actuar de manera coherente y efectiva es básicamente el concepto de competencia. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el fundamento para el desarrollo de competencias es la comprensión y la comunicación, las cuales implican el ponerse en el lugar del otro para entenderlo. De esta manera el proceso de comprensión deja abierta la posibilidad a múltiples formas de comunicación como lo son el lenguaje en contexto verbal y no verbal, los signos culturales y los naturales, las simbologías, las variaciones comunicativas de acuerdo con el estado de ánimo de los hablantes y el manejo de las relaciones de poder en la comunicación.

No obstante, quien está aprendiendo una lengua extranjera tiene por obligación que pasar por las diferentes etapas del desarrollo de competencias comunicativas a las que se llega por medio de procesos de comprensión, argumentación y proposición que forman parte de los procesos de

[6] SHUTZ, A. La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós, 1993.p. 148

comunicación. En términos generales y desde la perspectiva lingüística todo estudiante de una lengua extranjera debe seguir un proceso u etapa conocida como *el desarrollo interlingual* el cual es similar en la adquisición de la lengua materna. Muchas de las facetas de este desarrollo son similares para todos los estudiantes pues se transita por diferentes estadios evolutivos los cuales son identificables en la medida en que se presentan ciertas características en la adquisición de la lengua. Estos son:

- **Período silencioso**.

Para el hablante de la lengua extranjera es difícil decir expresiones, solamente palabras sueltas y frases inconexas. Esta lejos del uso espontáneo de la lengua.

What's up. I'don't know.

- **Estadio presintáctico.**

En esta instancia se empiezan a estructurar frases. Se organizan estructuras sujeto - verbo - objeto pero aún se cometen errores de correlación sujeto forma verbal:

I dancing rock. I drinking water.

No obstante en este estadio también se pueden hacer evidentes formas de negación rudimentarias; es decir delante de lo que se quiere negar:

No understand **No** go

Debe haber suficiente práctica y pasar un tiempo en contacto de la lengua antes de que aparezca la morfosintaxis propiamente dicha.

- **Periodo sintáctico.**

Paulatinamente en este período van apareciendo formas del pasado:

Yesterday I eat /ate a hamburger.

También aparecen algunas formas interrogativas al igual que los artículos y las preposiciones:

What you eat**?** She is **from** Japan. He is **next to** Mary.

También se hacen presentes negaciones bien estructuradas:

They didn't go to the party. She can't eat fish.

De esta manera se puede decir que en el desarrollo interlingual se empieza a organizar la estructura cognitiva en el cerebro a partir del input al que se esté expuesto y a la frecuencia de exposición. Los conocimientos adquiridos pueden ser ampliados en prácticas comunicativas posteriores y el hablante no necesita pensar en el momento de hablar pues para hacerlo con fluidez él utiliza mecanismos subconscientes. A pesar de esto no todos los que aprenden la lengua siguen los mismos pasos debido a las diferencias individuales. Unos pueden ser más rápidos o más lentos, o tal vez unos cometan más errores que otros o tengan mayor inconveniente en la familiarización con formas particulares de expresión. Esto se debe en la mayoría de los casos a factores de orden psicológico, de estilo cognitivo, de personalidad, a factores sociales y también culturales. Debido al estilo de las prácticas educativas en la adquisición de una lengua extranjera en la educación media muchos estudiantes se perciben a sí

mismos como incapaces o negados para el aprendizaje de los idiomas especialmente para el Inglés. Esto redunda en el interés y motivación que ellos han de asumir frente a esta asignatura en la Universidad. Este inconveniente de ritmo de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera denominado por los especialistas ***variación individual*** es una de los factores que genera inconvenientes a los docentes en las aulas.

Respecto al fenómeno de variación individual es apenas evidente que teniendo la posibilidad de hacer diferentes lecturas de mundo en la lengua materna esto pueda interferir en cierto modo en las percepciones, y de hecho en los estilos de aprendizaje lo que a su vez interfieren en la variación individual.

La producción en el aula está relacionada con la comprensión, sin embargo a la comprensión se llega si se respeta el libre desarrollo interlingual. Para esto es preciso diseñar estrategias en las que este desarrollo se dé, de manera espontánea a través de actividades naturales. Pues bien, entonces mientras el input se aleje progresivamente de la gramática o de la forma, como medio de adquisición de estructuras y se acerque la expresión espontánea que exige organización y procesamiento del input, entonces de esta forma se estarán activando los mecanismos de producción del habla en contextos situacionales reales.

2.7 LA MOTIVACIÓN.

"La motivación en los jóvenes de hoy es el flujo constante que conlleva a la concatenación de factores como su actitud, su personalidad y el nivel de desarrollo madurativo"[7]. Si estudiamos al joven desde una perspectiva global, le analizamos su dimensión cognitiva académica, su dimensión lingüístico-

[7]. LÒPEZ de blas, Mercedes. En: Boletín informativo de Lenguas. Motivación. Esencia del aprendizaje de lenguas extranjeras. Madrid: Ago- 2002. p. 21.

cultural, su compromiso con el programa de aprendizaje y también la seguridad y el progreso en el desarrollo de competencias que le confiere dicho compromiso. Esto a su vez se convierte en el incentivo que motiva y mantiene el ímpetu para seguir creciendo en este campo.

No obstante, aunque la motivación sea un profundo impulso personal, el profesor desde su óptica puede contribuir en hacer ver la lengua no como el objeto de estudio, sino como un vehículo del pensamiento en la resolución de problemas de la vida diaria y también como un medio de interacción social.

La motivación entonces en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser estudiada desde el análisis de tres factores:

- **Global Integral.** El individuo busca realizar sus potencialidades en los aspectos físico, emocional, mental y espiritual. Esta sería la variable egocéntrica.

- **Lingüístico-cultural**. El individuo como usuario de lenguas no nativas en relación con otros individuos, desde y a través de otras culturas. Sería la variable instrumental e integradora.

- **Lingüístico-académico-cognitiva.** El individuo en situaciones convencionales de aprendizaje de la lengua. Son las variables de compromiso y aprendizaje a partir del programa.

♦ **La motivación extrínseca y la intrínseca.**

La motivación intrínseca tiene que ver con factores de tipo fisiológico o cognitivo y la motivación extrínseca con factores de tipo social. Normalmente estas dos motivaciones no son excluyentes; aparecen las dos.

La motivación extrínseca incluye los conceptos de recompensa, de castigo y el incentivo.

- La recompensa: se refiere al objeto ambiental agradable o gratificante que se entrega después de haber realizado una acción y que hace que aumente la probabilidad de repetir la acción.

- El castigo es un objeto ambiental desagradable que se entrega después de realizar una acción y hace que la probabilidad de que se repita disminuya.

- El incentivo es un objeto ambiental agradable pero se entrega antes de que se realice la acción. Es un incitador a la acción, algo que invita a ella en virtud de sus propiedades atractivas para el sujeto; en algún modo podríamos decir que un incentivo es un motivo visto desde fuera, esto es, desde su término objetivo.

Estos tres conceptos funcionan de acuerdo con la experiencia personal.

La motivación intrínseca: está relacionada con la curiosidad. Los tipos de conducta motivantes tienen que ser nuevos e imprevisibles. También serán más motivantes las conductas que no son obligadas. Es necesario que el individuo pueda realizar la conducta para que se motive.

3. DISEÑO METODOLÓGICO.

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

El presente estudio se realizó por medio de una metodología de investigación intervención o investigación acción participativa, pues el objetivo de ésta se orienta hacia la implementación de nuevas estrategias de intervención en las actividades de clase con los estudiantes, para tratar de mejorar la calidad de interacción en la misma.

3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

Aunque este tipo de investigación se caracteriza por ser de corte cualitativo fundamentalmente, puesto que se interpretan las acciones provenientes de la interacción de los estudiantes y los planteamientos pedagógicos propuestos por el docente, en algún momento se tiene que hacer uso de análisis estadísticos de variables.

Se parte de una situación problema en el aula, consistente en la dificultad que tienen los estudiantes de primer nivel de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en el desarrollo de competencias textuales básicas en Inglés.

3.3 POBLACIÓN.

Esta investigación se realizó con una muestra de 18 estudiantes pertenecientes al grupo I J de primer nivel de Inglés (primer semestre de 2002) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Esta institución educativa está

ubicada en el municipio de Bucaramanga, Santander del Sur, sector Nor-Oriental de la ciudad.

- **Instrumento.** Se aplicó un instrumento de recolección de información el cual consistió en una encuesta estructurada orientada a buscar información sobre proveniencia y estrato, su experiencia en el aprendizaje del Inglés, formas de aprendizaje y contacto con nuevas tecnologías que facilitan el desarrollo de competencias en lengua extranjera. Ver Anexo 1

3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA.

Luego de la aplicación de esta encuesta se encontró que las edades de los estudiantes oscilan entre los 16 y 19 años de los cuales 6 son de Bucaramanga y 12 de ciudades cercanas, Barranca y Ocaña.

De la población objeto de estudio se encontró que una gran mayoría pertenece al estrato cuatro. Por otro lado, con respecto a la relación familiar se logró determinar que un 11.1% vive con el papá, un 27.7% con la mamá, un 38.8% con ambos padres y un 22.2% con otro familiar. De este grupo de estudiantes un 33.3% son hijos de padres separados. Ver figuras 1 ,2.

Figura 1. CON QUIÉN VIVE...

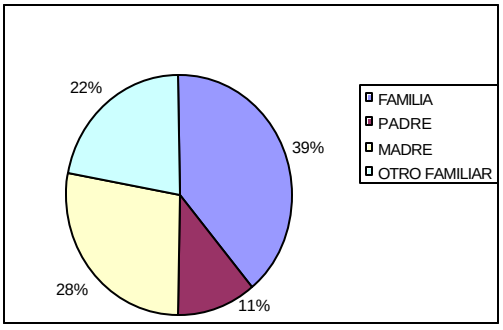
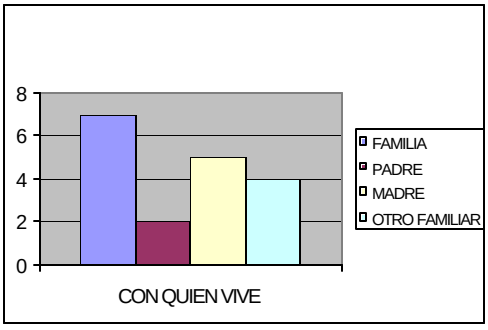


Figura 2. INFORMACIÓN FAMILIAR

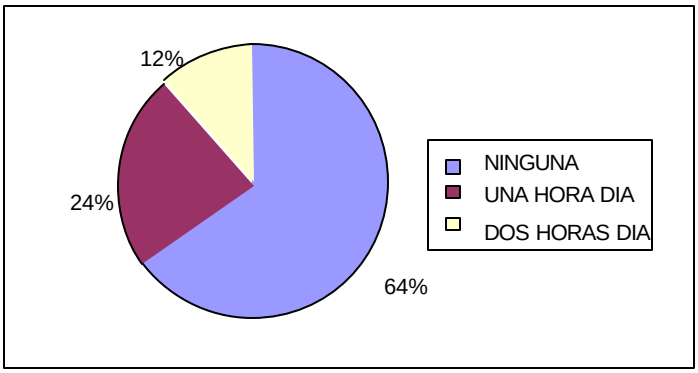


Uno de los factores que en cierto modo afecta a un 23.6% de los estudiantes es el ser hijos de familias en las que papá y mamá trabajan, razón por la cual hay poco tiempo para compartir en labores o acciones de familia y para estar pendientes de los posibles problemas por los que ellos puedan estar pasando independientemente del aspecto económico.

Así mismo, un gran número de estudiantes prefiere la música en Inglés sin descartar otros géneros musicales nacionales muy arraigados al lugar de su procedencia. Contrariamente a esto, a pesar que el 100% de los estudiantes está dedicado de lleno al estudio y no trabaja o ejerce otras actividades, sólo un 12 % practica algún deporte. La explicación a este fenómeno es la gran exigencia académica del nivel universitario a la que están expuestos actualmente. No obstante, esta carga académica de la cual se quejan, un 82% sale a bailar al menos dos veces al mes. Por otro lado, en relación con la información anteriormente registrada y contrastándola con el perfil y visión educativos de los jóvenes, se observó que un 61.1% de los estudiantes acepta no dedicarle tiempo a la práctica del Inglés en casa, un 22.2% le dedica dos horas y un 11.1% dedica sólo una hora. Ver figura 3.

- **Información sobre su aprendizaje del inglés.**

Figura 3. **PRÁCTICA FUERA DE CLASE**



Además se determinaron los siguientes datos: Un 27.7% de los encuestados estudió su educación media en colegios del gobierno y un 72.23% en colegios privados, con las siguientes intensidades horarias en el área de Inglés: 3 horas 38.8% 4horas 27.7% y más horas un 33.3%. Ver figuras 4 y 5.

Figura 4. INGLÉS EN EL BACHILLERATO

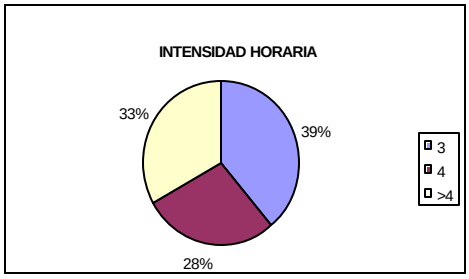
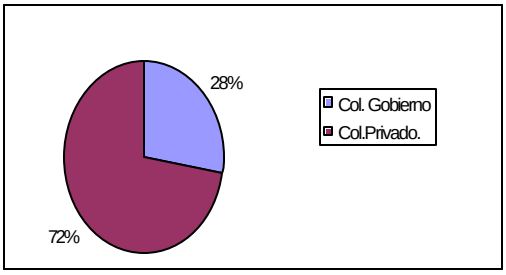
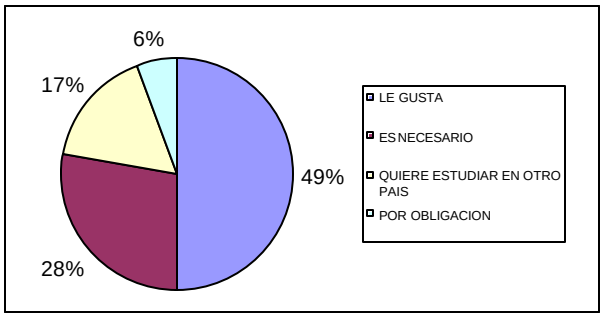


Figura 5. TIPO DE COLEGIO



A pesar de que esta asignatura no tiene créditos en la Universidad Autónoma de Bucaramanga pero sí es requisito para hacer la práctica, un 50% respondió que estudia Inglés porque le gusta, un 27.7% porque es necesario, un 16.6% porque quiere estudiar en otro país y un 5.5% por obligación. Ver figura 6.

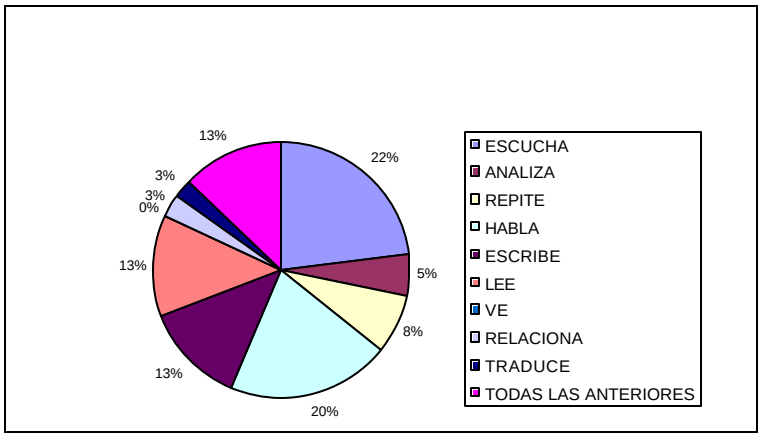
Figura 6. ¿POR QUÉ ESTUDIA INGLÉS?



En cuanto a las formas de aprendizaje, los estudiantes consideran que aprenden más si: escuchan, hablan, escriben, leen, analizan, relacionan. Los anteriores parámetros están dados en orden de mayor a menor intensidad. El

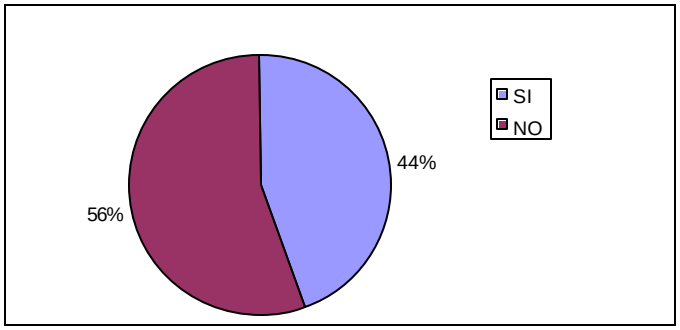
sistema que más utilizan es el escuchar, y el menor, la relación. También se pudo determinar que los factores que inciden en el buen desempeño de los jóvenes en el aula, (incidencia de mayor a menor) son el temor a hablar, el no dedicar suficiente tiempo a la práctica en casa para desarrollar confianza, el temor a errar, el temor a hacer "el oso" (hacer el ridículo) y finalmente la falta de interés. Ver figura 7.

Figura 7. USTED APRENDE INGLÉS MÁS FÁCILMENTE SI LO...



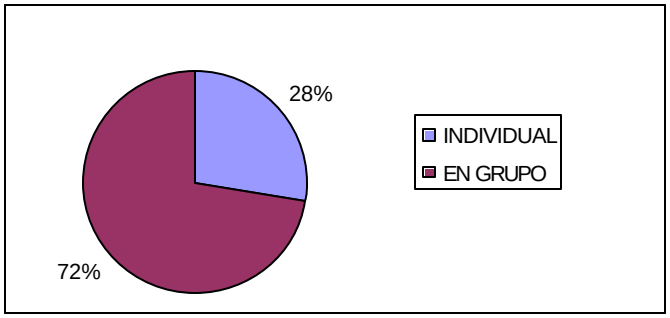
En cuanto al contacto con el Inglés que los estudiantes han tenido, independientemente del realizado en la educación media, se determinó que un 44.4% realizó más de un nivel de estudios en institutos de lenguas. Ver figura 8

Figura 8. HA ESTUDIADO INGLÉS EN INSTITUTO



Un 61.1% de los estudiantes plantea que el Inglés estudiado en el colegio no es suficiente para comunicarse y responsabiliza de esto a la poca Intensidad horaria a la que tienen acceso, al nivel bajo básico y elemental al que se remiten la gran mayoría de los profesores, y a la forma teórica con énfasis en escritura que se da en los colegios debido al gran número de estudiantes por aula. Finalmente vale la pena resaltar que un 72% de los estudiantes logra mejores resultados si trabaja en grupo, mientras que un 28% prefiere hacerlo individualmente. Ver figura 9.

Figura 9. TRABAJO PREFERIDO



Cabe mencionar, entre los aspectos que pueden tener cierta incidencia positiva en el aprendizaje del Inglés, que por parte de la universidad todos los estudiantes tienen tiempo ilimitado de servicio de internet y en sus hogares un gran número de jóvenes tiene acceso a otras culturas por medio de la televisión internacional, de las antenas parabólicas, o la televisión por cable.

Actualmente en la Universidad Autónoma de Bucaramanga se trabaja con el libro texto, (NEW INTERCHANGE). Este libro se utiliza durante el semestre con una intensidad de 4 horas semanales, las cuales pueden cubrirse en un bloque de cuatro, o bien repartidas en dos bloques de dos horas separadas con al menos un día de intervalo.

La distribución de estas dos modalidades en cuanto a la asignación del tiempo de trabajo para las clases llega a tener ventajas y desventajas para el profesor, y para el estudiante o aprendiz. Entre los elementos positivos que aporta el bloque de cuatro horas destacan la continuidad en el desarrollo de las actividades, mayor intensidad en la exposición a la lengua extranjera y un mayor manejo del tiempo al incluir las actividades de control. Es preciso aclarar que en este bloque se hace un descanso de 15 o 20 minutos. No obstante lo anteriormente mencionado, el gran distanciamiento entre clase, y clase si se refiere al bloque de cuatro horas e incluso al de dos horas, hace que se pierda el ritmo de trabajo y de aprendizaje y que en muchos casos los estudiantes no desarrollen las actividades asignadas como trabajo de casa.

El programa total de Inglés para la gran mayoría de los estudiantes de la Universidad es de cinco niveles distribuidos así: Libro New interchange rojo Nivel I y II, cada uno con un programa de ocho unidades de acuerdo con la distribución del texto. Los niveles III y IV corresponden al libro azul y en el quinto nivel se trabajan las primeras ocho unidades del libro verde. En la facultad de medicina la intensidad horaria se aumenta en 20 horas. En la facultad de hotelería y turismo el inglés es considerado asignatura durante todos los semestres.

3.5 TEST DIAGNÓSTICO.

A pesar de saber que los estudiantes que comienzan a estudiar Inglés en Unab tienen bajo nivel en producción textual, esto no fue suficiente para los objetivos de la presente investigación. Así, surgió la necesidad de diseñar un test diagnostico con el fin de evaluar las competencias lingüísticas de los jóvenes.
Ver anexo 2.

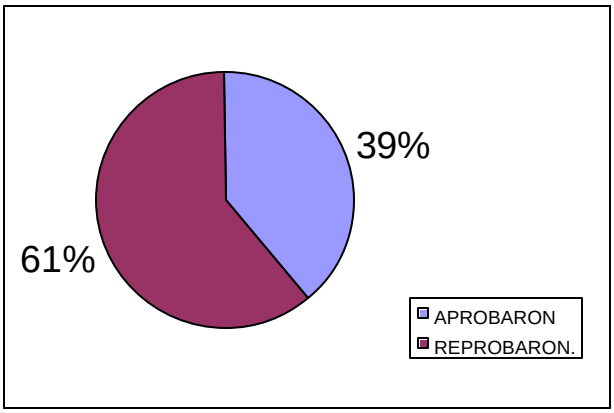
Para el diseño del test diagnóstico se tuvieron en cuenta las siguientes variables, producto de un cruce de información entre los conocimientos que los estudiantes debían traer en su haber de acuerdo con los lineamientos curriculares para la educación media según el MEN, y la información consignada en el curriculum de Inglés 1 en la Unab.

En el test diagnóstico se dio un valor porcentual de 50% a la parte de producción escrita y el restante 50% se asignó a la habilidad de gramática y vocabulario. Se determinó el 70% como valor de aprobación del test ya que ese porcentaje es el exigido para un nivel de Inglés en la UNAB.

- **Análisis de información Test Diagnóstico.**

Luego de la aplicación del test diagnóstico se encontró la siguiente información que graficada queda así:

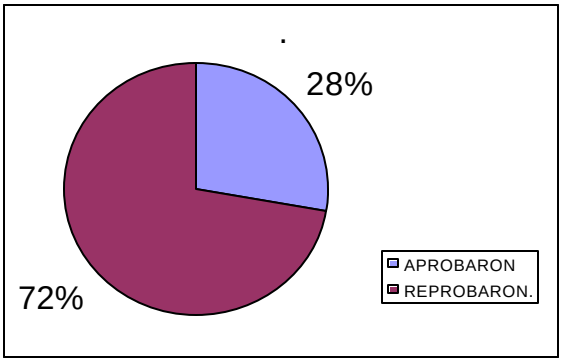
Figura 10. GRAMÁTICA Y VOCABULARIO.



Un 61% de los estudiantes evaluados con el test diagnóstico mostró conocer ciertos aspectos gramaticales y de vocabulario de acuerdo con los parámetros de evaluación, sin embargo un 39% no aprobó.

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de competencias textuales sólo un 28% de los estudiantes logró el porcentaje establecido para la aprobación. Esto ratifica la dificultad visualizada por los profesores a partir de su experiencia diaria en cuanto al manejo de competencias textuales por los estudiantes.

Figura 11. PRODUCCIÓN TEXTUAL



3.6 DISEÑO DE INSTRUMENTOS.

La investigación parte de un problema generalizado que se presenta con muchos estudiantes de Idiomas, específicamente de Inglés de primer nivel del departamento de lenguas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

A pesar que todos ellos están expuestos a una misma interacción de desarrollo de clases y actividades totalmente en Inglés, un gran número de estudiantes, luego de finalizar el primer nivel de Inglés, aún presentan problemas para el desarrollo de competencias textuales básicas en Inglés.

Teniendo en cuenta esto, se decidió diseñar un mini módulo de herramientas básicas en Inglés, las cuales consisten en un cierto número de frases que le

permiten al estudiante participar activamente en las situaciones de clase. A partir del uso de estas frases de comunicación, los estudiantes pueden auto monitorear su nivel de comprensión y de producción en las clases de Inglés. De esta manera ellos hacen parte activa del proceso de comunicación en el aula puesto que así marcan su propio ritmo de trabajo al comunicarse con su profesor y con otros estudiantes de la clase.

Se ha comprobado que la gran mayoría de los estudiantes que se arriesga a preguntar y participar en las actividades de clase suele tener mejores resultados en la parte de comunicación en Inglés. De la misma manera estos estudiantes interiorizan y asocian más fácilmente las estructuras del Inglés, para luego hacer las producciones escritas con relación a lo que piensan o quieren decir y no a lo que ellos creen saber o poder decir en Inglés.

Adicionalmente en la primera fase de la investigación se diseñaron diez guías de trabajo. Los contenidos problémicos de estas guías fueron recolectados en interacciones orales con otros profesores, (Israel Herrera, Pavel Miranda y Juan Roberto Cadena) por esta razón no hay referencia bibliográfica al respecto en esta investigación. Por otro lado algunas de las imágenes usadas en las guías fueron tomadas del libro Side by Side 1,2 y 3 de la editorial Longman. Ver anexos 15,21,24,27. Otras imágenes fueron insertadas del procesador de texto word 97, el resto de las imágenes son producción del investigador. Un referente adicional para la construcción de situaciones problema fue el libro Divertidas Matemáticas, del cual se tomaron formas de construcción problémica.

Normalmente cada una de estas guías está compuesta por un párrafo en el cual se describe el problema y una imagen que ayuda al estudiante a entenderlo. Por otro lado, la forma como es descrito cada uno de los problemas hace referencia a un tema gramatical que se esté practicando en las clases de

Inglés. De esta manera el problema planteado es una forma de corroborar la comprensión por parte del estudiante, del tema visto.

Uno de los grandes problemas que se presenta con los estudiantes en las clases de Inglés es la falta de motivación, puesto que la gran mayoría de las clases tiene una forma clásica de desarrollo que no le plantea muchos retos a las exigencias de los jóvenes de hoy. Por esta razón se desarrolló la tarea de crear un material de trabajo y combinar algunos elementos que respondieran en cierta forma a las expectativas y retos de los estudiantes.

3.7 APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.

En la primera fase del proyecto se utilizaron las cinco primeras guías, (Ver anexos 3, 4, 5,6,7) con un grupo de estudiantes de primer nivel de Inglés de la Unab y se analizaron los resultados obtenidos a partir del uso de esta herramienta. Luego del análisis se descubrió que el hacer varias guías, cada una de ellas con referencia a un tema gramatical particular, se convirtió en inconveniente en el momento de analizar los resultados y tratar de evaluarlos. Por otro lado, no existían elementos visuales adicionales a la imagen principal, que contribuyeran más a los estudiantes en la comprensión de las situaciones problema, lo cual se evidenció en las producciones escritas que éstos realizaron. En primera instancia, los estudiantes debían extraer del texto el vocabulario desconocido para ellos y por medio de la interacción con el profesor, conocerlo. Por lo anterior la investigación se reorientó hacia un modelo más específico. Se decidió que sería más conveniente para el proceso diseñar las guías de trabajo con un objetivo particular de producción textual por parte de los estudiantes y fue así como se determinó que el tema sería el pasado simple.

De esta manera la narración de los problemas planteados se modificó por una narración en pasado simple, la cual sería el modelo inicial de producción escrita de los estudiantes. Este cambio planteó un nuevo inconveniente. No todas las guías, de acuerdo con la estructura del problema y la forma de la solución, pudieron ser transcritas en pasado.

Teniendo en cuenta que el objetivo final de la investigación es el desarrollo en los estudiantes de competencias textuales en pasado simple, fue necesario reducir el número de guías nueve a cinco, que para efectos de la investigación se las denominó GUÍAS FASE 2. Además de esta reducción, también se llevaron a cabo otras modificaciones que implicaron aspectos tales como la consecución o diseño de nuevas imágenes, y la evaluación guía por guía del vocabulario que fuera relevante en el momento de aplicación de estos instrumento. Esto se hizo en razón a que los resultados obtenidos en esta primera instancia se alejaron bastante del objetivo propuesto.

Para el análisis y producción final que los estudiantes debían hacer, a partir del uso de estos instrumentos, se decidió que la aplicación de cada instrumento como tal no era suficiente y que debía seguirse un proceso adicional al material dado. Esto en razón a que la producción escrita de los estudiantes, generada a partir de las guías, no evidenciaba el vocabulario con el que los estudiantes estaban más familiarizados. Por esto se acordó que la realización de cada guía debía hacerse mediante un proceso de tres momentos en los cuales también se manejaría material complementario a las guías principales.

Un primer momento (PRE) antes de la aplicación de la guía con el fin de familiarizar a los estudiantes con el vocabulario de ésta. Con esta se busca verificar la captación del vocabulario previo por parte de los estudiantes. En un segundo momento, llamado (DURANTE EL PROCESO), se verifica la comprensión de los mini párrafos por parte de los estudiantes. Esta actividad se

desarrolla por medio de una guía previa en la que se plantea el problema estructurado en cuatro o cinco pasos referenciados con párrafos y dibujos que los estudiantes deben parear y con los cuales el profesor verifica comprensión e interpretación en una primera instancia. Es de anotar que en esta guía se resalta el vocabulario específico o nuevo con el cual deben familiarizarse los estudiantes. En este momento el profesor modela una situación similar. En esta etapa los estudiantes deben producir una solución al problema. Aquí los estudiantes ponen en práctica las herramientas de comunicación, y algunos estudiantes se a dar respuestas orales en inglés, al problema propuesto. Se les presenta una mini lección gramatical.

En la etapa (POST), luego de haber identificado que los estudiantes comprenden y son capaces de producir una respuesta al problema planteado se introduce un tercer instrumento complementario en el que los estudiantes deben utilizar el vocabulario visto en clase y escribir una nueva historia a partir de un cierto número de imágenes.
Estas cinco guías debieron ser organizadas de acuerdo con el grado de dificultad del vocabulario, y el grado de dificultad para solucionarlo y la expresión escrita de la solución.

Después de la organización de las guías se procedió a dar inicio a su realización. Como ya se mencionó antes, el estudio de una lengua no consiste en su estudio en sí, es decir en sus estructuras internas, sino que debe plantearse como una forma de comunicación, o como un vehículo del pensamiento. Por esto desde la práctica pedagógica, si la establecemos totalmente en Inglés como es el objetivo en esta investigación, observamos la necesidad sentida de los estudiantes de tener herramientas básicas en el momento de interactuar o tratar de comunicarse con otros estudiantes o con el profesor durante y fuera de la actividad pedagógica.

Por esta razón, cada uno de los jóvenes recortó su lista de herramientas (Ver Anexo 3), y la pegó en la primera hoja de su libreta de apuntes para siempre tenerla a mano en los momentos de mecanización y práctica y luego se procedió a dar la explicación sobre el significado de cada una de ellas y en qué situación usarlas.

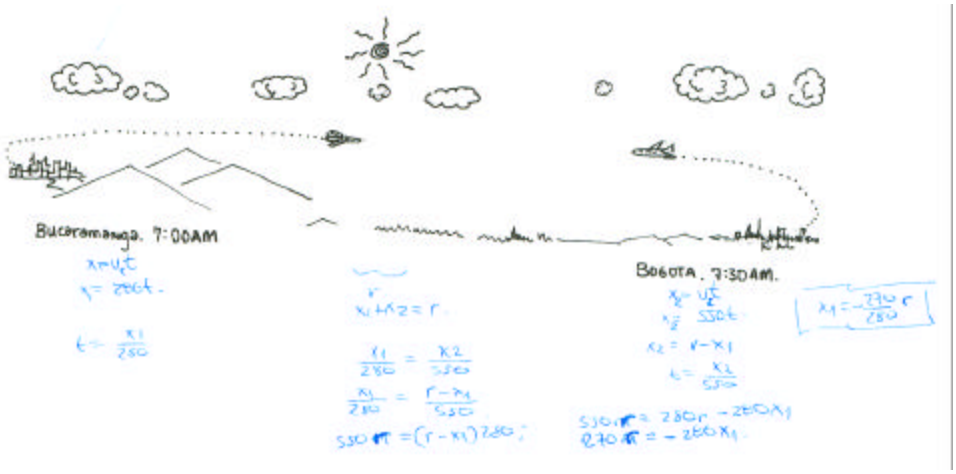
Evaluar el aprendizaje de estas herramientas fue muy sencillo puesto que el profesor pudo fácilmente crear situaciones artificiales de clase en las que los estudiantes debían usarlas de forma oral y así él podía analizar quiénes y por qué razón las usaban en mayor o menor proporción.

Durante este proceso se trabajó con ejercicios similares a los de los instrumentos desarrollados y se tomó uno de éstos especialmente para evaluar las herramientas, el que aparece en el anexo 4 de las 10 guías propuestas al inicio. Por las características de este instrumento, su desarrollo permitió evaluar el manejo del instrumento cero, puesto que la ejecución de éste implica el uso de diferentes operaciones mentales y de hecho la búsqueda de la respuesta a través de la interacción verbal con el profesor. El siguiente paso fue la aplicación de la Guía No 1, (ver anexos 13, 14,15.) con los tres pasos planeados, el PRE, MIENTRAS Y EL DESPUÉS. En esta guía el problema hacía referencia a un cálculo matemático de vuelo de dos aviones, en el que se exponen dos variables: la velocidad y el tiempo de salida de los aviones. Cada uno de ellos se dirige al sitio de salida del otro avión. El objetivo de esta Guía era conocer el estado inicial de los estudiantes en producción textual y su interés por las situaciones problema de este tipo.

En la actividad pre de la Guía No 1 los estudiantes primero indagaron sobre las palabras en negrilla que eran desconocidas para ellos. Así, poco a poco fueron encontrando la secuencia de las imágenes para lograr la estructura completa del problema. En esta fase del problema los estudiantes reconocieron

el vocabulario e intentaron analizar las variables que consideraban relevantes para la solución del problema. Algunos de ellos consideraron que la velocidad era una variable importante en la solución del problema; otros dieron un poco más de importancia a la hora de salida de los aviones y a las características de los mismos. Un ejemplo de la búsqueda de una solución se observa en la imagen 1.

Imagen 1. Problema de Aviones guía 1



Los estudiantes se dedicaron a la búsqueda de una respuesta al problema; los que tuvieron un mayor grado de dificultad, trataron de asociarse con otros para trabajar; otros individualmente, trataron de encontrar la solución para ser los primeros. (Ver anexos 13 y 14).

De antemano se acordó que la producción de los estudiantes en la fase dos (EL MIENTRAS), no se evaluaría con tanto rigor en cuanto a la producción escrita puesto que esto le restaría algo de fuerza a la producción de los estudiantes en la fase 3 (El DESPUÉS). Sin embargo, varios estudiantes lograron exponer con dificultad, en cuanto a la parte oral, su solución correcta o incorrecta del problema.

Se consideró que los estudiantes estaban listos para la realización de la fase tres del proceso y se enfatizó un poco sobre los verbos que se trabajarían en la producción de la historia a partir de la secuencia de imágenes dada. En esta fase tres (EL DESPUÉS) los estudiantes debían estar en capacidad de poner en acción su conocimiento pasivo del Inglés y a partir del material dado en imágenes, verbos y nombres crear una mini historia.

Durante el proceso de producción de los estudiantes en la fase 3 surgieron preguntas tales como " ¿profe, cómo comenzamos? ¿Sólo podemos usar estos verbos o podemos inventar? etc. Al ver someramente las primeras producciones de los estudiantes surgió la inquietud de cómo se analizarían las producciones de los estudiantes y bajo qué criterios. Fue así como se diseñó una tabla de indicadores de evaluación en la que se determinaron tres frecuencias, las cuales a su vez debían tener unos criterios de evaluación por indicador. Inicialmente se visualizaron 6 indicadores de evaluación pero poco a poco se llegó a la tabla final de ocho. (Ver anexo 28).

Cada uno de los trabajos de los estudiantes en esta primera guía fue analizado detenidamente haciendo marcas en los errores que los estudiantes hicieron en sus párrafos, teniendo en cuenta los indicadores y los criterios de evaluación propuestos.

A partir de esta revisión detenida de cada una de las producciones de los estudiantes surgió una tabla de valores de incidencia por indicador la cual se representó en un cuadro de análisis por estudiante, así:

Cuadro 2. Análisis de frecuencia por estudiante.

Estudiante.		1	2	3	4	5	6	7	8
1	A		1	1		1			
	B	1			1			1	
	C						1		1

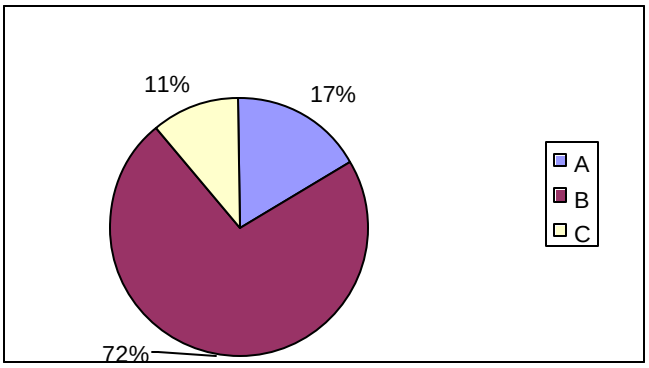
Cada cuadro por estudiante tiene a la izquierda un número grande que corresponde al número de estudiantes que tomaron la prueba, en este caso el (1) corresponde a la producción de un estudiante analizada estadísticamente. Las casillas más pequeñas corresponden a los ocho indicadores propuestos para el análisis de la competencia textual, a saber: 1 construye oraciones afirmativas en pasado simple 2. Utiliza conectores y preposiciones. 3. Maneja puntuación en pasado simple. 4. construye oraciones negativas en pasado simple. 5. construye oraciones interrogativas en pasado simple. 6. reconoce formas regulares e irregulares. 7. construye y maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres. 8. Usa adecuadamente adjetivos y nombres. A su vez esta tiene tres espacios que corresponden a los criterios de evaluación por estudiante así: A. lo hace bien B. Lo hace con dificultad. C. No lo hace. (Ver anexo 28.)

Como resultado de la aplicación de primera guía y luego de la tabulación de frecuencias de los errores cometidos por los estudiantes según los indicadores y criterios propuestos, se obtuvo el cuadro matriz Guía 1. (Ver anexo 29.)

3.8 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

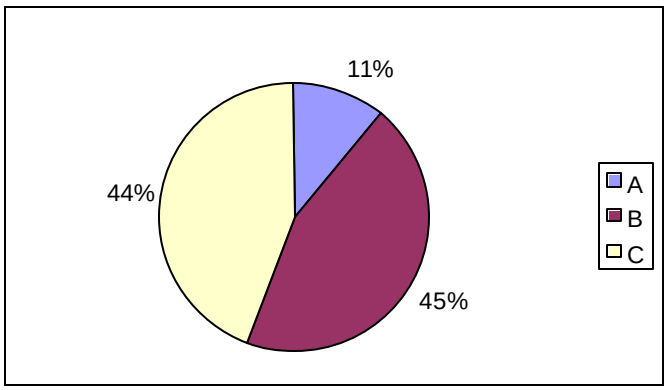
Las gráficas producto de la tabulación de la información respecto a la aplicación de la guía 1 dejan ver que más de la mitad de los estudiantes que realizaron la primera guía presentan gran dificultad en los indicadores 1,2,4,6, pues presentan dificultad al construir oraciones afirmativas y negativas en pasado simple ,al manejar conectores y su puntuación requiere de un trabajo más atento. A pesar de las dificultades encontradas se observó que los estudiantes estaban muy motivados frente a este tipo de ejercicios y al nuevo material. El registro de frecuencias de esta información se observa en las gráficas 12 ,13.

Figura 12. CONSTRUYE ORACIONES AFIRMATIVAS EN PASADO SIMPLE



En este gráfico de observa la dificultad de los estudiantes en la construcción de oraciones en pasado simple. Sólo un 17% de los estudiantes mostró capacidad para hacerlo, lo que representa a nuestro parecer el conocimiento pasivo observado en el examen diagnóstico.

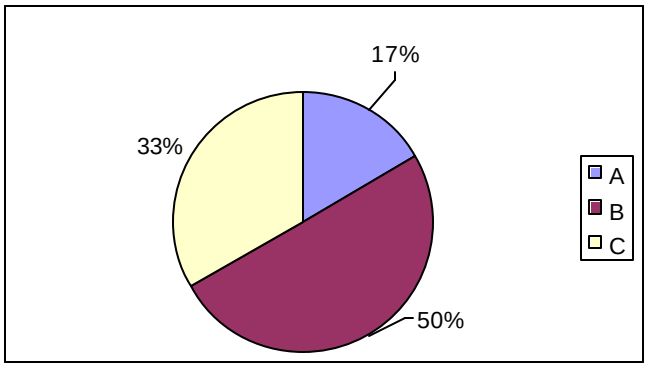
Figura 13. UTILIZA CONECTORES Y PREPOSICIONES



A pesar que un 11% de los estudiantes mostró en la primera aplicación de la prueba que usaba conectores, este no es un factor que se deba tomar como

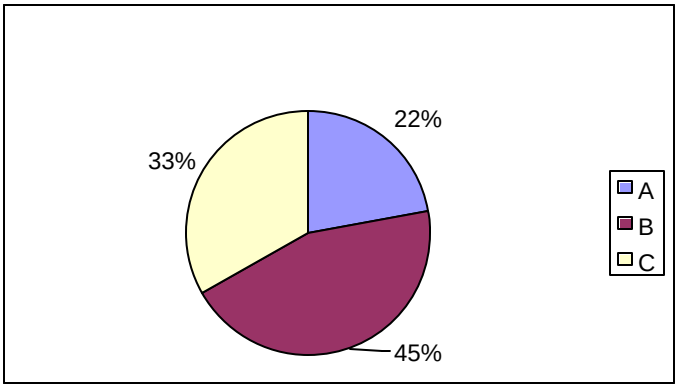
estándar en las producciones, pues el uso del conector ***and*** se repite con frecuencia. Ver figura 13.

Figura 14. MANEJA PUNTUACIÓN EN PASADO SIMPLE



El análisis del uso de la puntuación en esta gráfica muestra que un 83% de los estudiantes tiene dificultades en este aspecto.

Figura 15. CONSTRUYE ORACIONES NEGATIVAS EN PASADO SIMPLE



En este aspecto de construcción de oraciones negativas e interrogativas se observa gran dificultad en el uso de auxiliares. Los estudiantes no reconocen totalmente las formas del verbo to be. En algunos casos es difícil para ellos

reconocerlos incluso en español. Este aspecto genera gran dificultad para los estudiantes, pues si su referente en la lengua materna les produce estos inconvenientes, obviamente los tendrán en la lengua extranjera objeto de estudio. (Ver figura 16).

Figura16. CONSTRUYE ORACIONES INTERROGATIVAS EN PASADO SIMPLE

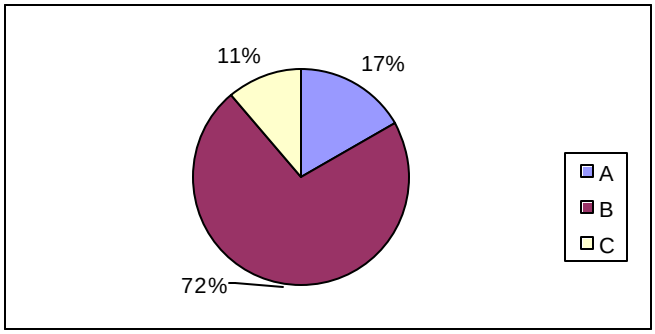
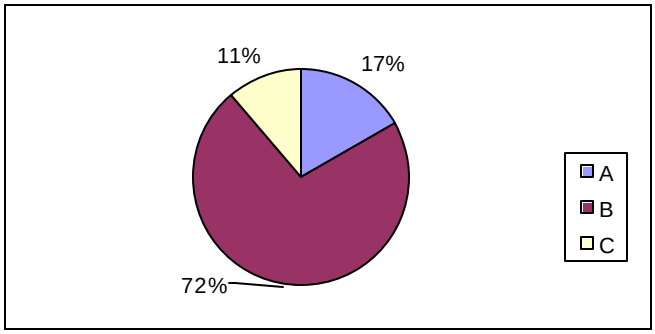
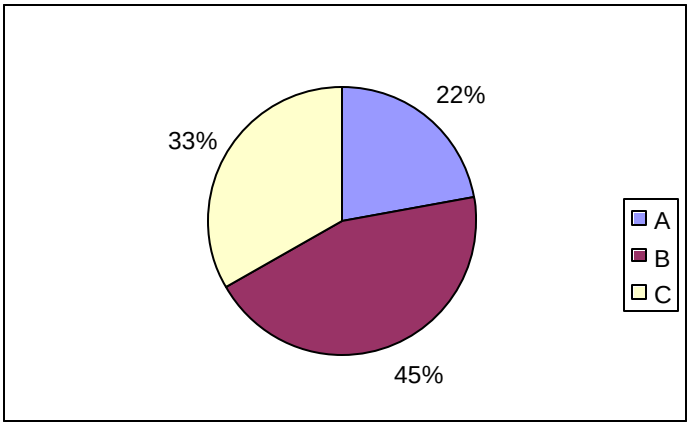


Figura 17. RECONOCE FORMAS REGULARES E IRREGULARES



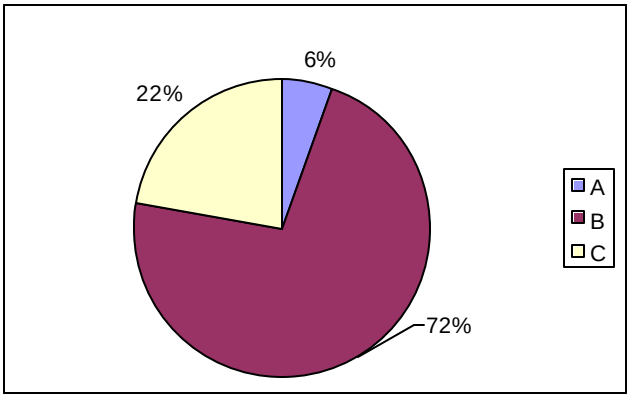
Los estudiantes en muchos casos desconocen si un verbo es regular o irregular. Al irregular le colocan terminación de pasado regular o algunas veces a formas verbales irregulares en pasado le colocan terminación ED.

Figura 18.MANEJA ADECUADAMENTE MAYÚSCULAS Y PRONOMBRES



A pesar que los estudiantes debieran traer un conocimiento activo en cuanto al uso de mayúsculas, sólo un 22% de los estudiantes demostró usarlas adecuadamente.

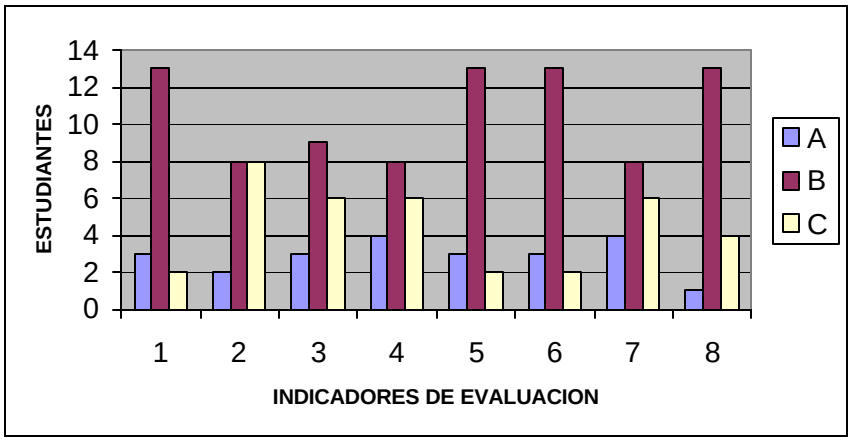
Figura 19. USA ADECUADAMENTE ADJETIVOS Y NOMBRES



Como conclusión de la realización de la Guía No 1, el rendimiento de los estudiantes fue el previsto para una prueba inicial de este tipo. Una visión general de esta primera prueba, se enmarca en el esquema de representación global de variación en cada uno de los indicadores de evaluación.

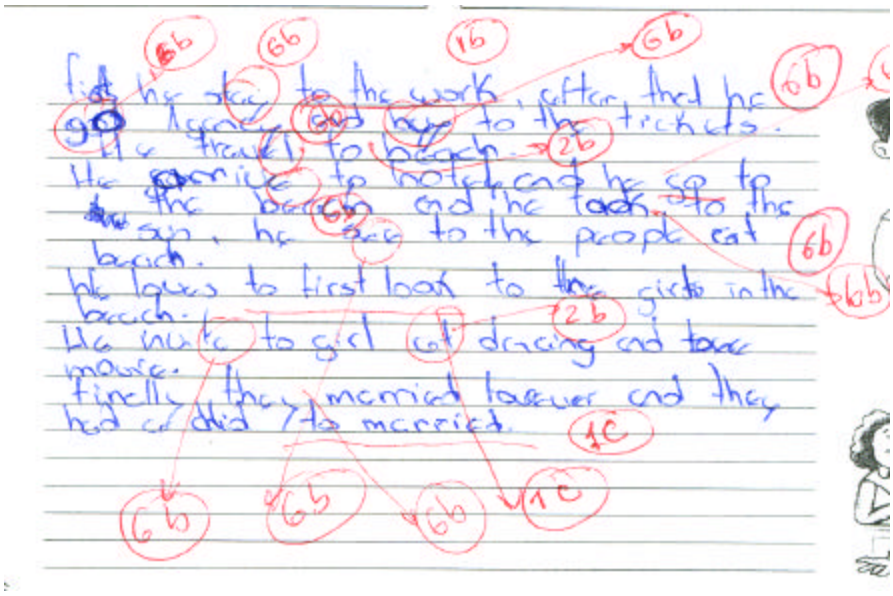
La figura 20 muestra que el rango azul, correspondiente a quienes lo hacen bien, es muy bajo. Sobresale en porcentaje el número de estudiantes ubicados en los criterios B lo hace con dificultad y C no lo hace bien.

Figura 20. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA 1



Teniendo en cuenta las dificultades observadas en la primera producción de los estudiantes, y luego del análisis de las fallas en cuanto a forma y fondo de sus producciones, se decidió hacer algunas variaciones en la Guía No 2. Las dificultades que éstos tuvieron en la primera producción se relacionaron principalmente con sintaxis alterada, pues el orden de los elementos en las frases les crea dificultad, además se observan formas verbales irregulares usadas con las reglas de los regulares, uso constante de relaciones entre frases y palabras sólo con la conjunción "y" dificultad en la construcción de frases negativas, algunas veces por omisión del auxiliar o por ubicación alterada del mismo en le oración. Por otro lado se notó que un gran número de estudiantes no siguió totalmente las opciones de vocabulario planteadas en la guía. Un ejemplo es la imagen 2, la cual corresponde a la producción de un joven.

Imagen. 2 Producción de un estudiante Guía No 1.



Las asignaciones en los círculos rojos corresponden a cada una de los errores que se dieron por indicador. El indicador es el primer número y las letras a, b, o c los criterios correspondientes a cada uno de aquellos. La cantidad de errores de un mismo tipo, como se ve en la imagen 2 muestra que el estudiante tiene 11 círculos rojos con la asignación 6b la cual corresponde al indicador 6, y la b al criterio lo hace con dificultad. (Ver anexos 28 y 29).

En la guía No 1 el vocabulario en el ANTES Y EL DESPUES hacía referencia a planes de viaje, y destinos, sin embargo en la narración del estudiante, éste cometió errores que de acuerdo con los indicadores se ubicaron en el rango 2, es decir, lo hace con dificultad. .

A partir de estas dificultades en la Guía No 1, se mantuvieron los tres pasos de ésta, pero se hizo una modificación en el DESPUÉS. Para efectos de organización de la narración de los tres pasos de cada guía, en esta investigación, estos se designaron con una letra; así: EL ANTES, con la letra (A), EL DURANTE con la letra (B) y EL DESPUÉS con la letra (C). Así al hacer

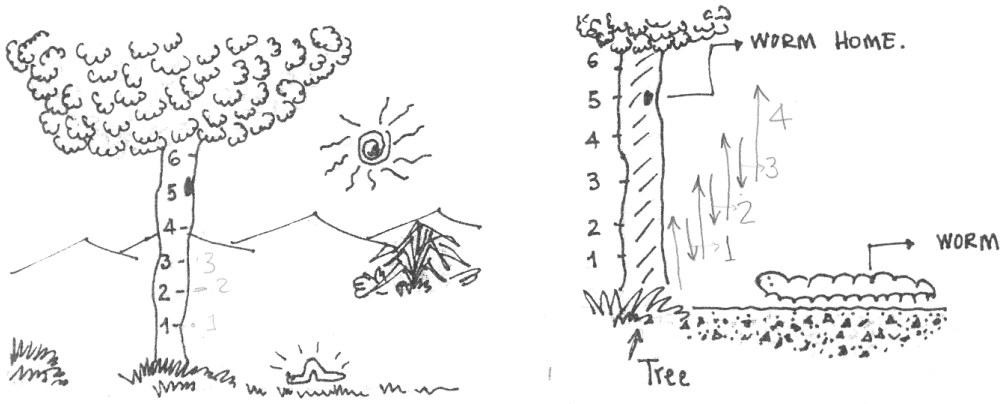
referencia o analizar alguno de los pasos, lo hicimos referencia a ellos con la letra que le corresponde, bien sea A, B, o C.

Como ya se mencionó, se hizo una modificación en la parte C de la Guía No 2. Cabe anotar que ésta se hizo solamente para precisar con exactitud en la evaluación, la variación en la producción a partir de este pequeño cambio. En razón a que muchos estudiantes no siguieron totalmente el vocabulario propuesto en la guía, con base en los pasos A y B de la misma, ésta se mantuvo pero se variaron las imágenes que hacían referencia a él. Esto se hizo con el fin de detectar si esto los afectaba positiva o negativamente. (Ver anexo 18.)

En los pasos A y B de la Guía No 2 (Ver anexo 16) los estudiantes no tuvieron ningún problema para relacionar las imágenes con los mini-párrafos, y de hecho comprendieron el problema. Esto se hizo evidente por medio de las preguntas que ellos formularon. Así, ya en la parte B de la Guía los estudiantes estuvieron listos para dar soluciones al problema. Si la solución era o no la acertada no fue tan importante en la investigación, aunque de hecho se sabía que el obtener la solución en primer lugar constituía un factor muy motivante para el estudiante.

Como se observa en la imagen del problema Guía No 2 parte B (Ver anexo 16.) contrastado con la parte C del mismo, se puede ver el efecto negativo que tuvo, la variación de las imágenes en el momento de la producción textual de los estudiantes. Esto se evidenció no solamente por medio de la evaluación directa de sus producciones, sino que también se tuvieron en cuenta los comentarios de los estudiantes luego de la realización de la Guía No 2. A continuación se presenta un contraste entre la solución del problema Guía No 2 parte B y su relación con las imágenes, parte C del mismo.

Imagen. 3 Producción de un estudiante Guía No 2 parte B.



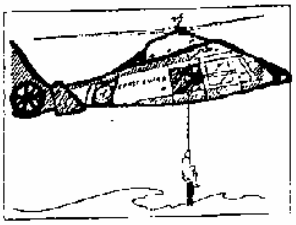
Your answer 4 Why?

Because the worm the fisrt day climbed 2 meters and went down 1. then climbed 2 and arrived to the 3rd meters and went down 1. then climbed 2 and arri to the 4 meter and went down 1. the 4 day the worm climbed 2 and reached the hole.

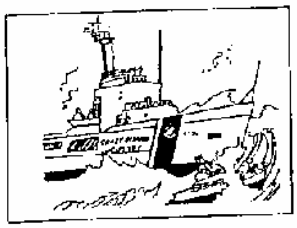
La solución al problema de la Guía No 2 parte B es correcta aunque tiene algunas dificultades en la producción. No obstante la comprensión que se dio del problema, hubo dificultad en la narración escrita de los hechos puesto que las imágenes hacían referencia a vocabulario desconocido para los estudiantes.

Imagen. 4 Producción de un estudiante Guía No 2 parte C

Order the pictures to narrate what happened, use your imagination and make up a happy ending.



4



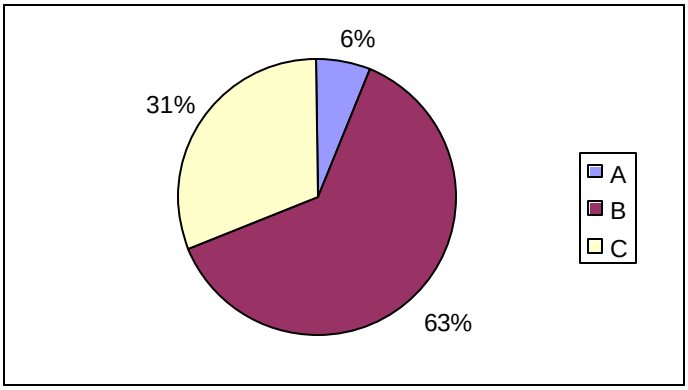
5

Last day The boat the grey was took to go fished in the sea, but one from was coming them. they were worried, and called to the life guards. the water hit them at this moment arrived a ship to save us They couldn't go but us of the ship because the waves was growing. so the called an helicopter and the life guards could us after that they gave them coffee and come back to home.

There is a lack of coherence.

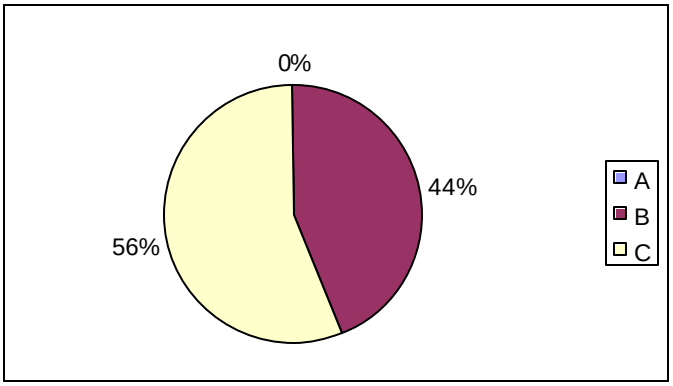
A partir de la tabulación de las producciones de los estudiantes, la tabla de cálculo de frecuencias de la Guía No 2 mostró que hubo gran dificultad por parte de los estudiantes en todos los indicadores de evaluación excepto en el primero que hace referencia a la construcción de oraciones en pasado simple. Esto hizo que la investigación tomara otra vez el rumbo original. El esquema base de cada una de las guías ya estaba elaborado y no había problema en hacerles variaciones. Sin embargo, se acordó que la solución de los problemas lógicos por parte de los estudiantes debería tener un mejor acompañamiento. De esta manera los estudiantes serían alertados por el profesor acerca de sus posibles errores en el momento de cometerlos, para que sin darles una solución inmediata, ellos pudieran analizar donde podría estar la falla y la corrigieran antes de entregar su producción final. De este análisis surgieron las siguientes gráficas con respecto a cada indicador. Ver anexo 30.

Figura. 21 CONSTRUYE ORACIONES AFIRMATIVAS EN PASADO SIMPLE



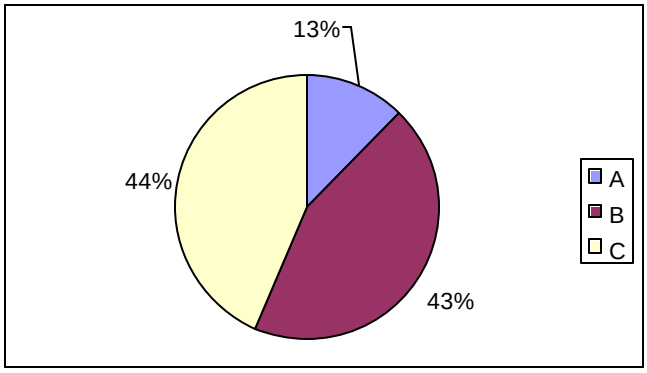
La variación en la mayoría de los criterios de la guía No 2 tuvo un resultado muy negativo, a pesar que los estudiantes tuvieron acceso a los mismos medios y herramientas para la construcción textual. Esto no se evidenció en la producción.

Figura. 22 UTILIZA CONECTORES Y PREPOSICIONES



Un elemento sobresaliente en la realización de esta guía consistió que todos los estudiantes tuvieron cero producciones en cuanto al uso de conectores.

Figura. 23 MANEJA PUNTUACIÓN EN PASADO SIMPLE



En la figura 23 se observa el bajo rendimiento en cuanto al manejo de puntuación en narraciones en pasado simple. A pesar que un 43% lo hace con dificultad, un 44% mostró, de acuerdo con la prueba, no tener la capacidad para hacerlo.

Figura.24 CONSTRUYE ORACIONES NEGATIVAS EN PASADO SIMPLE

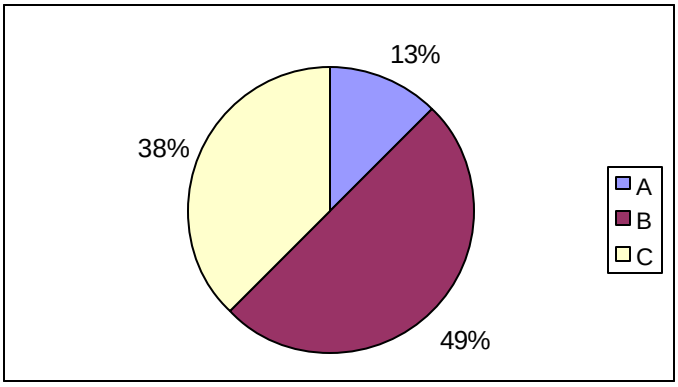
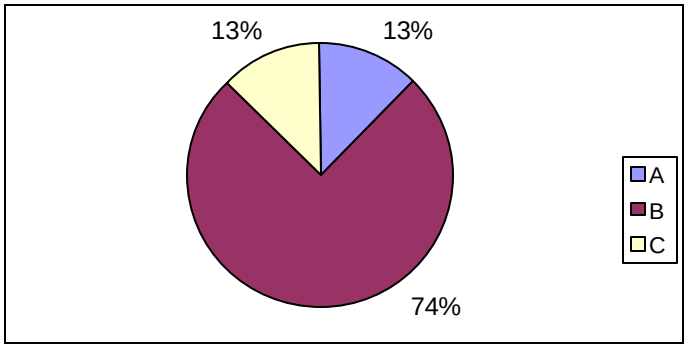


Figura.25CONSTRUYE ORACIONES INTERROGATIVAS EN PASADO SIMPLE



El criterio A, que hace referencia al uso adecuado de cada uno de los indicadores se mantuvo por debajo del 25% lo que demuestra que las nuevas imágenes no sólo confundieron un poco por la clase de vocabulario, sino que también interfirieron en otros indicadores, tal como se observa en las Figuras 24 y 25.

Figura. 26 RECONOCE FORMAS REGULARES E IRREGULARES

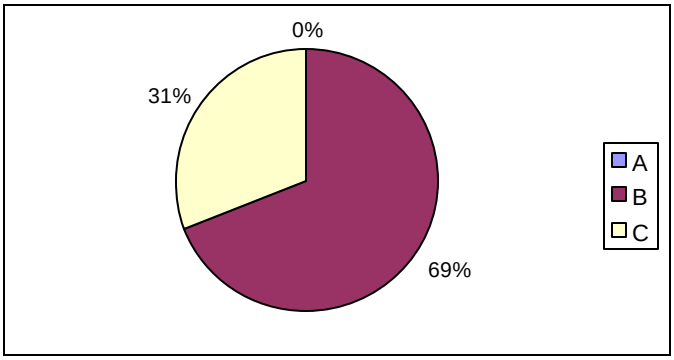
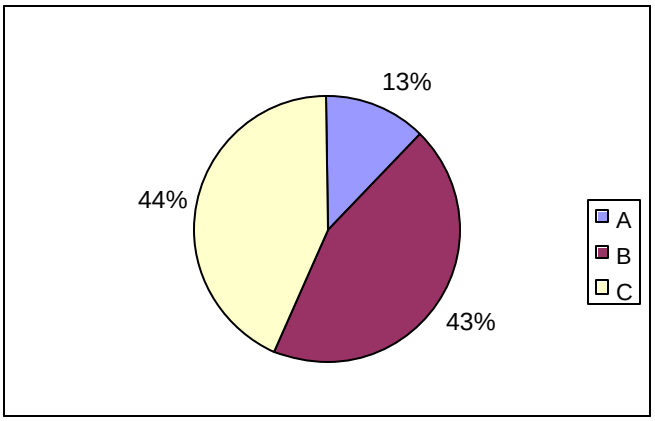


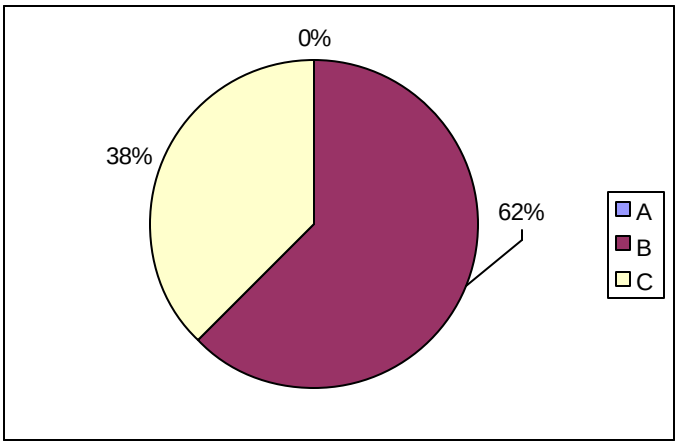
Figura. 27 MANEJA ADECUADAMENTE MAYÚSCULAS Y PRONOMBRES



Al igual que en el indicador 2, utiliza conectores y preposiciones, en este indicador, Figura 26, reconoce formas regulares e irregulares, el nivel de reconocimiento de las formas verbales que hacían referencia a las imágenes propuestas creó un gran bloqueo en los estudiantes en cuanto al uso y conocimiento de verbos. A pesar que el uso de mayúsculas se reconoce como un indicador relevante en lengua materna ni siquiera este aspecto tuvo

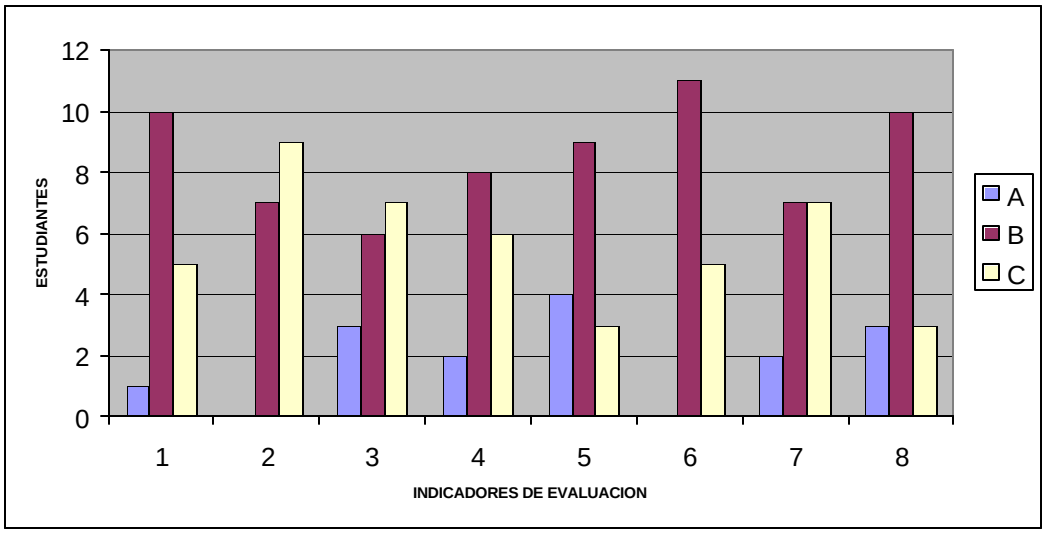
producción con rendimiento alto, como tampoco lo tuvieron en el manejo de adjetivos y nombres. Ver figuras 27 y 28.

Figura. 28 USA ADECUADAMENTE ADJETIVOS Y NOMBRES



Luego de revisar someramente cada una de las gráficas que hacen referencia a la aplicación de la Guía No 2 podemos hacer un análisis comparativo indicador por indicador en una sola gráfica. Ver Figura 29. En esta Guía se observa que el porcentaje de estudiantes ubicados en la columna que corresponde al criterio A, lo hace bien, color azul, es muy bajo, e incluso ningún estudiante apareció en este rango en el indicador 2, utiliza conectores y preposiciones. De la misma manera en el indicador 1, construye oraciones afirmativas en pasado simple tuvo un rango por debajo de uno en la franja azul. La inclusión de nuevo vocabulario en la parte C de la Guía No 2 hizo que los estudiantes tuvieran gran dificultad en el desarrollo de la gran mayoría de los indicadores, como se observa en las franjas marrones, lo hace con dificultad y las amarillas , no lo hace bien.

Figura. 29 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA 2



En la Guía No 3 se tuvieron en cuenta las modificaciones realizadas en las dos guías anteriores. Se les entregó a los estudiantes la parte A de ésta. Aquí los jóvenes asociaron fácilmente las imágenes con cada una de las pequeñas narraciones. En la parte B de esta guía los estudiantes dieron soluciones al problema planteado y no hubo inconvenientes respecto al vocabulario. Ver anexos 19 y 20.

Para esta Guía 9 estudiantes trajeron diccionario a la clase y lo compartieron con sus compañeros. Se determinó que el uso del diccionario en el proceso de producción escrita no era un factor que pudiera alterar las producciones. Las imágenes usadas en esta guía contenían vocabulario practicado en las guías anteriores. Los estudiantes tenían la posibilidad de usar el vocabulario dado, y el que evocara las imágenes. Éstas presentaron nombres y verbos con los que ellos estaban más familiarizados, por esta razón sus narraciones mejoraron respecto a las dos anteriores.

Hay que notar que aquí los párrafos aún fallan en el uso de conectores y sólo primaron relaciones entre frases con conectores tales como then, and, y but.

Aunque la narración no fue perfecta, los errores cometidos hicieron referencia a los indicadores 1, construye oraciones afirmativas en pasado simple, 4. Construye oraciones negativas en pasado simple y 6. Reconoce formas verbales regulares e irregulares. A continuación se presentan dos ejemplos de producciones de los estudiantes en esta guía.

Imagen. 5 Producción de un estudiante Guía No 3 parte C.

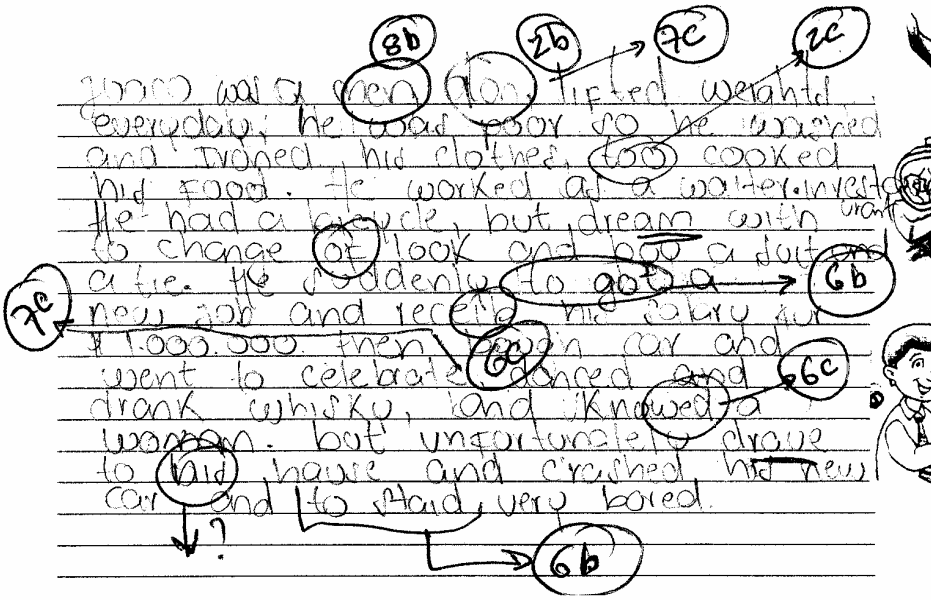
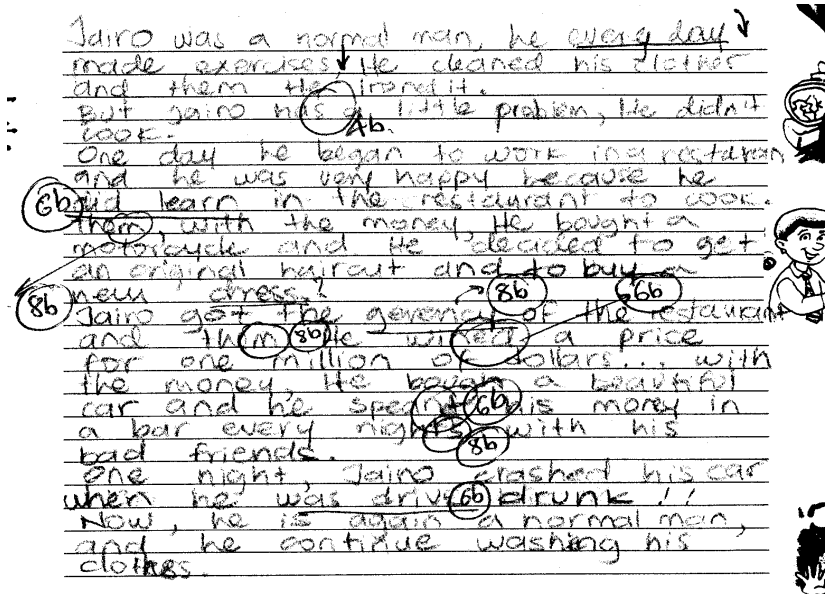
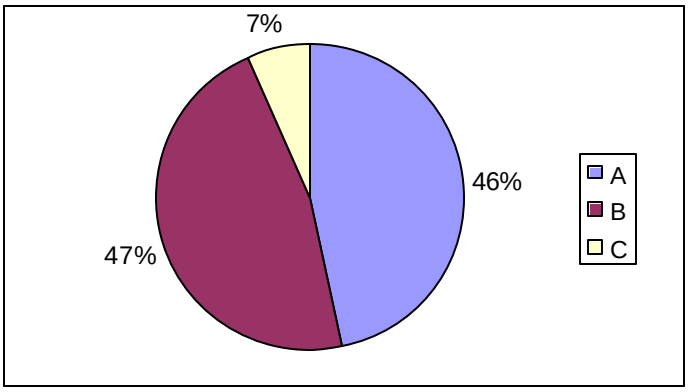


Imagen. 6 Producción de otro estudiante Guía 3 parte C.



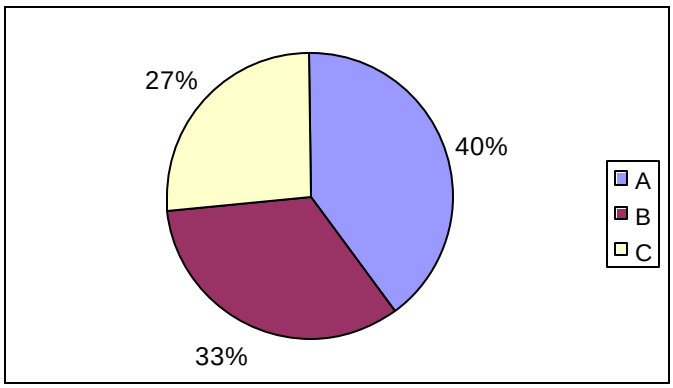
Los registros de los estudiantes respecto a la guía tres, dieron como resultado las siguientes gráficas con relación a cada uno de los indicadores. Ver figuras 30 y 31.

Figura. 30 CONSTRUYE ORACIONES AFIRMATIVAS EN PASADO SIMPLE



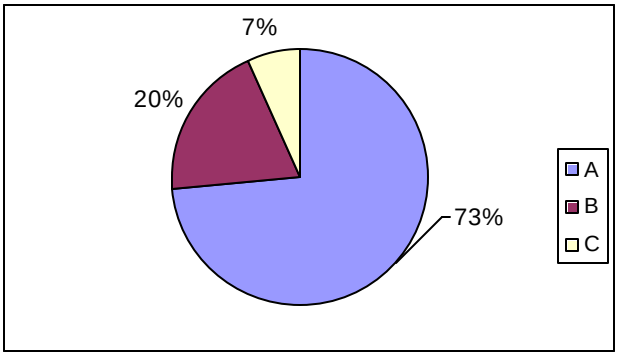
En el indicador 1, construye oraciones afirmativas en pasado simple, nuevamente se nota el incremento en la calidad de la producción, aunque un 47% de los estudiantes no lo hacen bien en cuanto a este aspecto.

Figura. 31 UTILIZA CONECTORES Y PREPOSICIONES



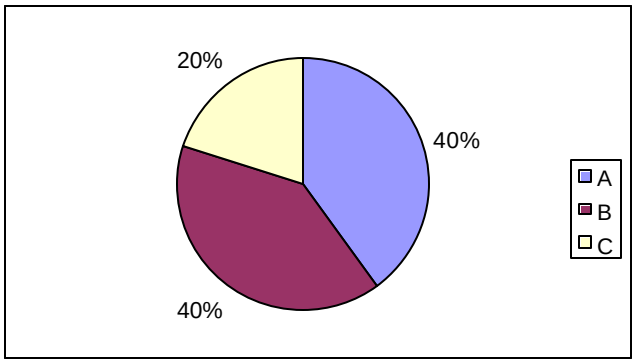
Como en la Guía anterior los estudiantes tuvieron problemas con el uso de conectores, en la Guía No 3 el orientador estuvo más pendiente en cuanto al uso de éstos. Para esto el docente dio una lista en el tablero con los conectores más frecuentemente usados en la narración de historias. Aunque no superó el 50%, el uso de conectores se incrementó. Esto dio luces para pensar que se debía trabajar un poco más para que los estudiantes lograran mejorar el uso de conectores y cómo lograrlo.

Figura. 32 MANEJA PUNTUACIÓN EN PASADO SIMPLE



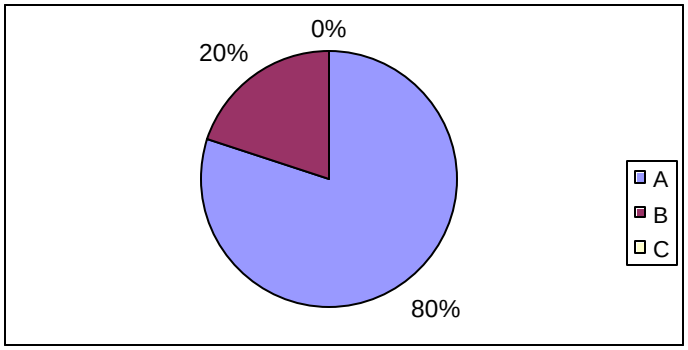
Como observamos en las gráficas, las modificaciones hechas nos habían ubicado nuevamente en una posición de inicio pero con conclusiones positivas en cuanto al manejo de mini lecciones gramaticales sobre pasado simple y el uso de mayúsculas y conectores. Así se retomó el rumbo correcto de esta investigación.

Figura. 33 CONSTRUYE ORACIONES NEGATIVAS EN PASADO SIMPLE



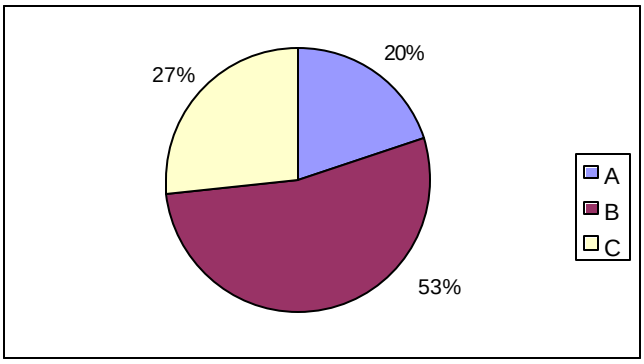
Aunque en la Figura (33), el porcentaje de estudiantes que construye oraciones negativas en pasado simple, color azul (40%) es igual al porcentaje de los que no lo hacen, color café la variación para efectos de análisis es positiva en este aspecto.

Figura.34 CONSTRUYE ORACIONES INTERROGATIVAS EN PASADO SIMPLE



En la figura 34 se observa un gran aumento de los estudiantes que construyen bien oraciones interrogativas. A esto contribuyó el acompañamiento que se les hizo debido a que el orden y contenido de las imágenes no les facilitaba el uso de preguntas en el texto que debían construir. Fue así como se les crearon entonces situaciones orales en las que ellos debían preguntar.

Figura. 35 RECONOCE FORMAS REGULARES E IRREGULARES



En contraste con la prueba anterior, la Figura 35, señala que el reconocimiento de formas regulares llegó al 20% luego de estar en cero. Debe anotarse que los estudiantes traen un conocimiento pasivo de algunas formas verbales regulares e irregulares, las cuales se activaron por medio de dinámicas de dramatización de acciones y juegos con tarjetas.

Figura. 36 MANEJA ADECUADAMENTE MAYÚSCULAS Y PRONOMBRES

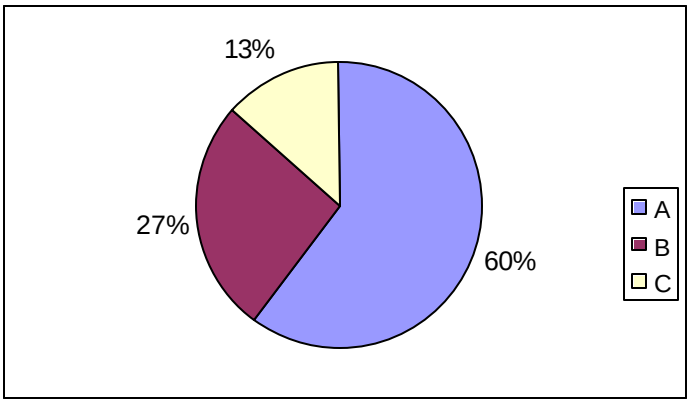
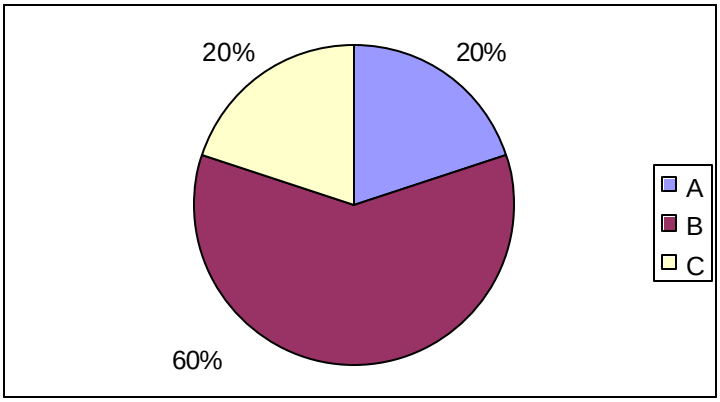


Figura. 37 USA ADECUADAMENTE ADJETIVOS Y NOMBRES

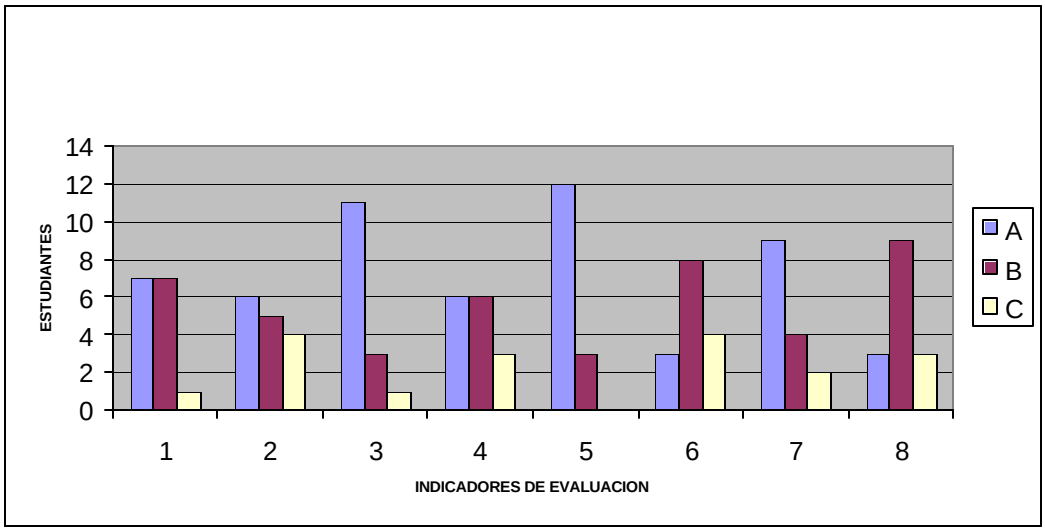


En los indicadores 7. Construye y maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres y el 8. Usa adecuadamente adjetivos y nombres, también se observa el avance de los estudiantes. No se descarta que tal vez elementos

externos al aula pudieron crear variaciones mínimas en la prueba dos, pero estos mejoraron en la siguiente aplicación. En la gráfica general de la aplicación de la Guía No 3 se observa más claramente la variación de crecimiento positivo de todos los indicadores. Para un mayor análisis de contraste se puede observar el Anexo 34 y comparar las aplicaciones de la Guía No 2 y la Guía No 3.

Como se observa en la Figura 38, el rango amarillo que corresponde al criterio lo no lo hace bien es mucho más bajo que el rango café, lo hace con dificultad e incluso que el azul, lo hace bien. Sólo en los indicadores 6. Reconoce formas verbales regulares e irregulares, y en el 8. Usa adecuadamente adjetivos y nombres, el rango azul estuvo por debajo o igual que el amarillo, pues algunos estudiantes aún tenían dificultad con algunos verbos y adjetivos.

Figura. 38 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA No 3



La aplicación de los instrumentos estaba dando los resultados esperados, pues un gran número de estudiantes ya lograba hacer narraciones en pasado simple aunque con pequeñas dificultades. Sin embargo debían mejorar en cuanto al uso de conectores y verbos así que los estudiantes recibieron una orientación

adicional sobre estos aspectos en el que se les enfatizó el uso de reglas en pasado y un grupo básico de conectores. Esta vez se hizo una práctica con conectores a partir de ejercicios individuales por parte de los estudiantes, buscando despejar todas las dudas que pudieran presentarse.

Al igual que en las guías anteriores los estudiantes no tuvieron problema para organizar y comprender cada uno de los pasos en la solución de los problemas y la motivación se mantenía en ascenso. Como las fases A y B de la Guía No 4 no plantearon dificultades a los estudiantes, esto dio luz verde para introducir una modificación adicional en el cuerpo de la guía en la parte C. Se decidió que el proceso se guiaría mucho mejor si las pequeñas lecciones gramaticales dadas se evaluaban con una pregunta al lado de la imagen y de esta manera se guiaba también la secuencia en la narración. Por otro lado, el tipo de preguntas planteadas (preguntas de respuesta afirmativa o negativa) junto a las imágenes ponían al estudiante en la disyunción de responder afirmativa o negativamente. Una de las instrucciones en esta guía era que los estudiantes debían tener respuestas afirmativas y negativas en sus producciones. Otra de las instrucciones consistió en que después de haber dado respuesta a cada una de las preguntas debían buscar la forma de unirlas para crear un párrafo coherente. Sin que ellos lo notaran estaban entrando en un juego en el que debían utilizar diferentes clases de conectores al relacionar dos oraciones afirmativas o una afirmativa con una negativa.

En este nuevo modelo de guía los estudiantes tenían un parámetro de inicio común. Todos debían comenzar el párrafo con (Last Vacation...) mis vacaciones pasadas... y seguir el orden dado en cada una de las imágenes y preguntas correspondientes. Debían responder todas las preguntas y luego conectar sus respuestas para crear un párrafo con sentido.

Durante el ejercicio los estudiantes tuvieron menos inconvenientes para responder las preguntas y el acompañamiento del orientador contribuyó notablemente en algunas de las dudas que se les presentaron. Los estudiantes debían trabajar libremente en la escogencia de los conectores adecuados, de acuerdo con el tipo de frases que relacionaban. Algo relevante en algunas de las imágenes de la guía son pequeños detalles que para los estudiantes observadores les sugieren el tipo de respuesta a dar. Por ejemplo: el destino que se observa en la etiqueta del avión adherida en la maleta en la imagen 1 parte C de la Guía No 4. Si bien la pregunta hace referencia a Paris, la etiqueta dice Rome, lo que le sugiere al estudiante que las vacaciones fueron a Italia y no a Francia. Por otro lado la inscripción de sentido de pertenencia en la camiseta de otro turista en la pregunta 13. Ver detalles ampliados en la Imagen 7.

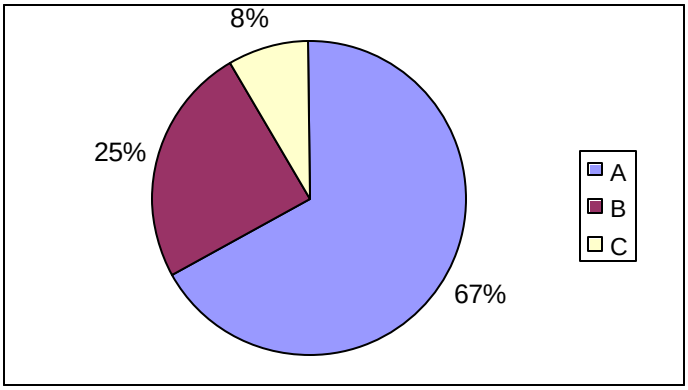
Imagen.7 Detalle de percepción Guía No 4 parte C.

1. Did you go to Paris?

15. Did you meet a lot of Italians?

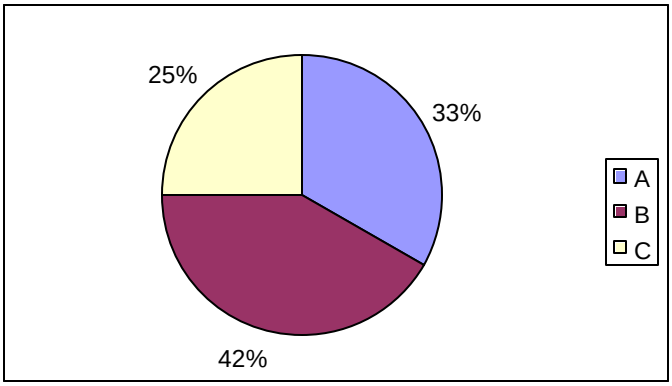
En esta instancia de la investigación, se estaba seguro que la aplicación de las dos primeras partes de cada una de las guías es decir; la parte A y B, desarrollo de problemas de análisis lógico, había sido realmente exitoso. Ya que del estado inicial encontrado en el procedimiento de análisis de errores en las muestras recolectadas después de la Guía No 1, se observó un mayor porcentaje de de acierto en el manejo de respuestas correctas en los problemas planteados y la motivación en la actividad de clase siempre fue en ascenso.

Figura. 39 CONSTRUYE ORACIONES AFIRMATIVAS EN PASADO SIMPLE



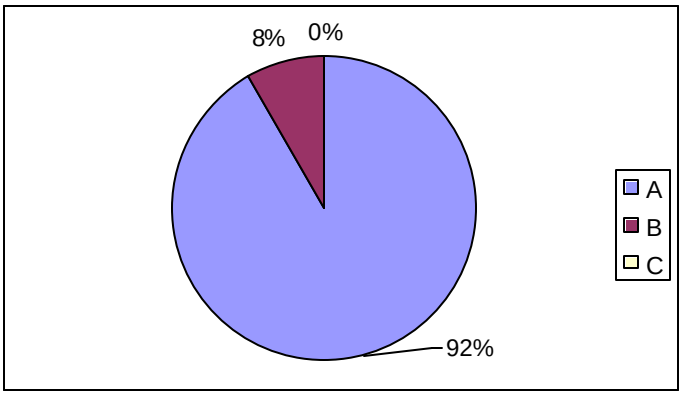
Los resultados en estas nuevas aplicaciones fueron realmente positivos. El efecto de las preguntas para guiar la construcción de los textos gustó bastante a los estudiantes, pues decían que sabiendo algo de gramática sobre pasado simple, les era fácil inferir como usar el verbo y en que tiempo, además las preguntas también les daban la idea del verbo a usar. Por otro lado la imagen hacia referencia a la pregunta, luego las respuestas pedían ser afirmativas o negativas. De esta forma se reforzó el trabajo sobre los indicadores 1. Construye oraciones afirmativas en pasado simple y el 4. Construye oraciones negativas en pasado simple. Ver Figura 39.

Figura. 40 UTILIZA CONECTORES Y PREPOSICIONES



El reto por resolver nuevos problemas como los de la parte A de cada Guía se convirtió también en tarea de los estudiantes de buscar ejercicios de este mismo tipo, área de las matemáticas, pues ellos igualmente querían hacer pensar al profesor.

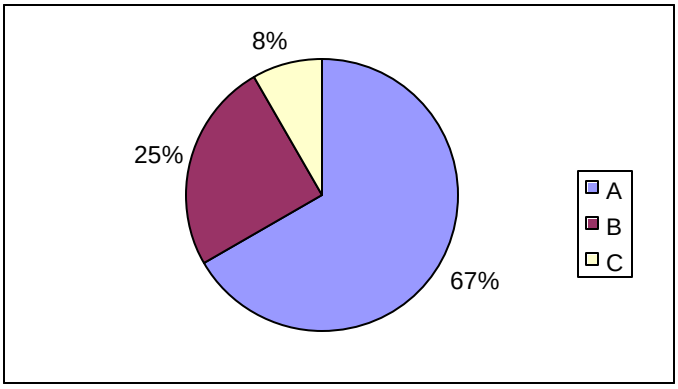
Figura. 41 MANEJA PUNTUACIÓN EN PASADO SIMPLE



En cuanto al manejo de puntuación en pasado simple, es decir el indicador No 3, los resultados fueron sorprendentes. Después de implementar la breve explicación gramaticales cuanto al uso de puntuación en el tiempo pasado simple, se observo que el número de estudiantes que no lo hacían bien (100% según el criterio C disminuyó a un 92%, es decir que sólo un 8% de los estudiantes tenían dificultad ene. Uso de puntuación en pasado simple. Ver figura 41.

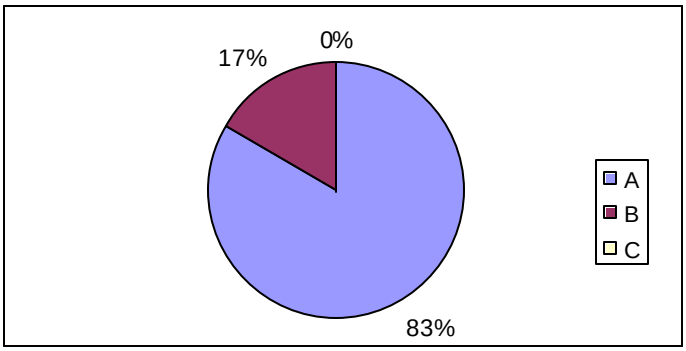
Igualmente en la figura 42, se observa que un 67% mejoró en la construcción de oraciones negativas y que sólo un 8% todavía tiene dificultades para hacerlo.

Figura. 42 CONSTRUYE ORACIONES NEGATIVAS EN PASADO SIMPLE



Como se observa en la siguiente figura, el uso de preguntas para plantear la secuencia de construcción del texto aumentó también el uso de oraciones negativas en pasado simple tanto en oraciones interrogativas como en afirmativas.

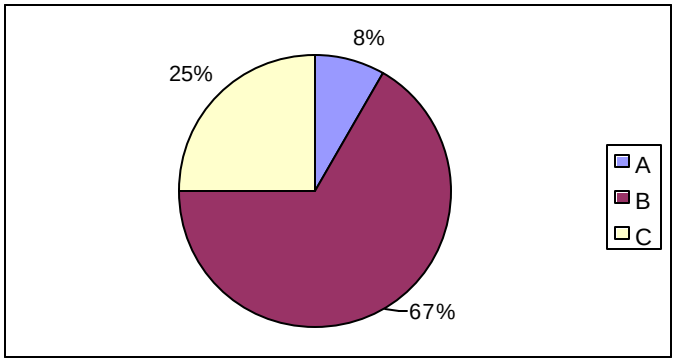
Figura.43.CONSTRUYE ORACIONES INTERROGATIVAS EN PASADO SIMPLE



En el indicador seis que hace referencia al manejo de formas regulares e irregulares, el ascenso de los estudiantes fue lento. Por esta razón se implementaron otras estrategias tales como concursos para completar las formas verbales, ejercicios de sustitución, en los que ellos pudieran practicar y aprender estas formas. Sin embargo, también se llegó a la conclusión que los

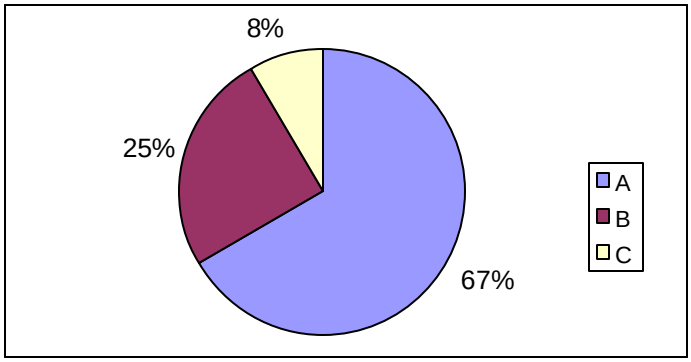
mismos estudiantes eran los responsables de buscar la forma para apropiarlas, es decir que cada uno luego de las practicas de clase debían dedicar un tiempo para el estudio y repaso en casa. Para ello se proporcionó material adicional extraído del libro Texto Side by Side de la editorial longman. Ver figura 44.

Figura. 44 RECONOCE FORMAS REGULARES E IRREGULARES



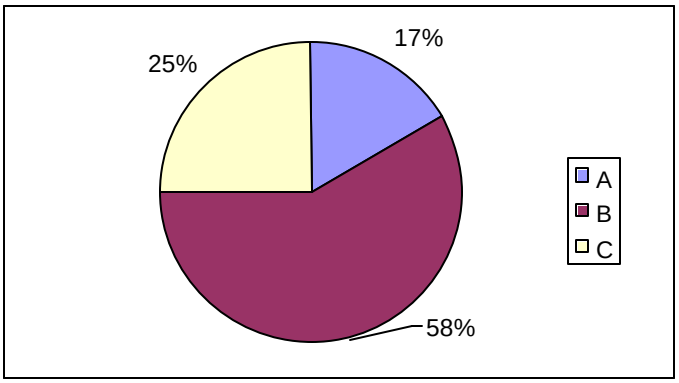
En el análisis del indicador 7.Construye y maneja adecuadamente mayúsculas y pronombres, se observó que al igual que en el indicador 3. Maneja puntuación en pasado simple, las prácticas y explicaciones gramaticales anteriores a la aplicación del instrumento fueron determinantes puesto que los resultados mejoraron notablemente. Ver figura 45.

Figura. 45 MANEJA ADECUADAMENTE MAYÚSCULAS Y PRONOMBRES



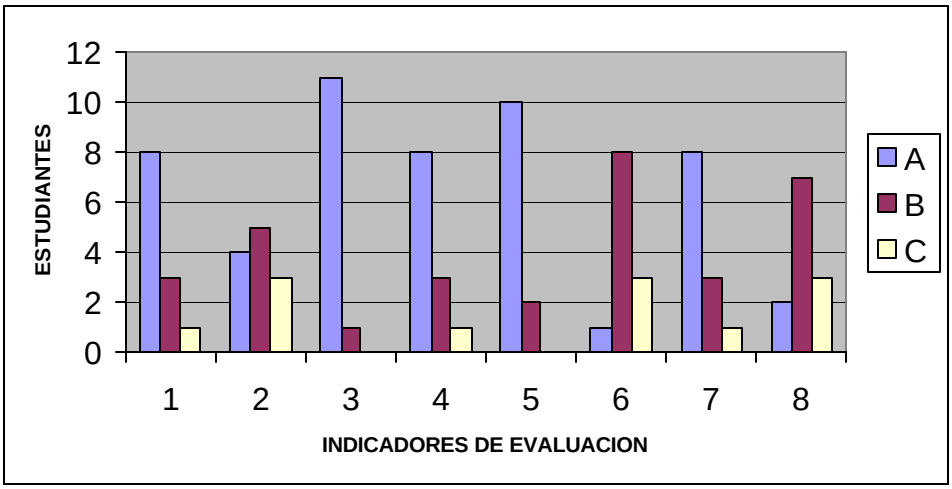
En cuanto al manejo adecuado de adjetivos y nombres, indicador 8, se observó que aunque un 17% mejoró en este aspecto un 58% aun tiene dificultad para hacerlo y un 25% no lo hacen. Si se tiene en cuenta que en clase se dieron explicaciones respecto a este indicador, se deduce que los estudiantes no trabajaron en casa o simplemente que son descuidados en cuanto a la norma. Luego de una charla informal pero con intención de evaluar a los estudiantes se llegó a la conclusión que ellos efectivamente conocen las reglas de manejo de adjetivos y nombres, los reconocen y diferencian y saben que en ingles los adjetivos se escriben antes de los nombres pero que no las consideran relevantes en el momento de escribir puesto que el lector entiende. Ver figura 46.

Figura 46. USA ADECUADAMENTE ADJETIVOS Y NOMBRES



Como resultado de la aplicación de la guía 4 se observó un notable incremento del uso de estructuras gramaticales contempladas en los indicadores propuestos para la investigación, excepto por algo de dificultad presentada en, los indicadores 2. Utiliza conectores y preposiciones, 6. Reconoce formas regulares e irregulares y el 8. Usa adecuadamente adjetivos y nombres. Esta ligera variación en estos aspectos planteó un reto para conocer qué tanto, por medio de otras estrategias se podría hacer variar estos indicadores positivamente.

Figura. 47 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA No 4

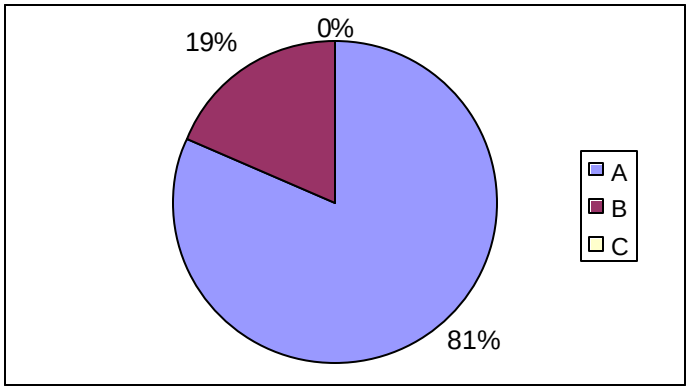


Para la aplicación de la Guía No 5 se decidió utilizar las mismas imágenes de la guía 4 con el fin de trabajar nuevamente las formas regulares e irregulares que los estudiantes habían estudiado en la guía anterior. De esta forma el tiempo de mecanización seria mayor y se podría controlar y mejorar en el uso de conectores y preposiciones y también en el uso de adjetivos y nombres. Por otro lado el tiempo dedicado a la resolución del problema lógico se redujo un poco para dedicar ese tiempo al trabajo con verbos. Este trabajo se hizo por medio de tarjetas, listas para completar y agrupar de acuerdo con las terminaciones verbales. Adicionalmente se introdujeron en la guía dos grupos de conectores, unos para el manejo de orden cronológico y otros para relacionar frases, los cuales reforzarían directamente las dificultades de los estudiantes en la organización de información en el texto. Ver anexo 27.

Con la aplicación de las Guías 1, 2, 3, 4 ya se había recorrido un buen trayecto en el que se lograron muchos avances con los estudiantes en el desarrollo de competencias textuales en pasado simple. De otro lado el interés y la actitud positiva en las clases de ingles en las que se solucionaron problemas de

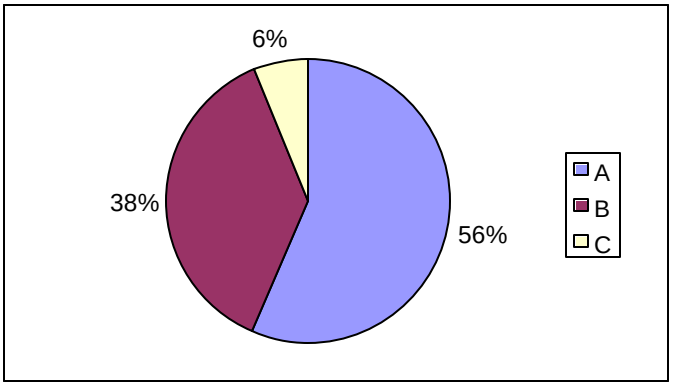
análisis lógico fue la mejor evidencia para comprobar la hipótesis planteada sobre el uso de situaciones problémicas en la enseñanza del inglés. Luego de la aplicación de esta guía se obtuvieron las gráficas que a continuación analizamos.

Figura. 48 CONSTRUYE ORACIONES AFIRMATIVAS EN PASADO SIMPLE



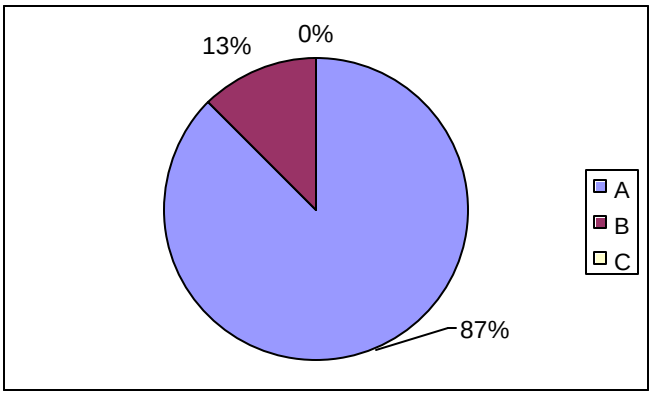
Ya a este nivel los estudiantes alcanzaron un buen desarrollo en la construcciones de oraciones afirmativas en pasado simple, sólo un 19% de los estudiantes presentaron un poco de dificultad para lograrlo. Ver figura 48.

Figura. 49 UTILIZA CONECTORES Y PREPOSICIONES



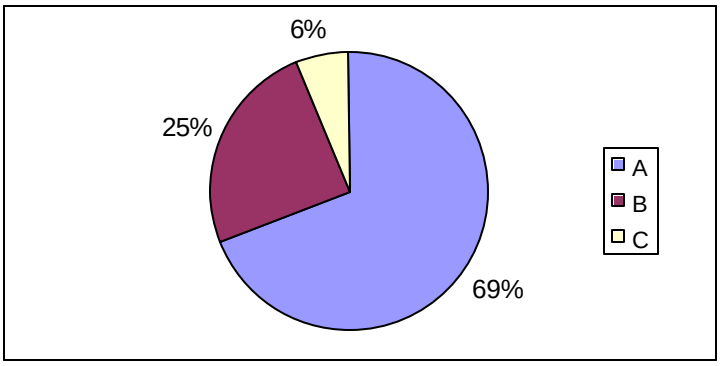
Ya en esta aplicación el uso de conectores mostró sólo un 6% de los estudiantes que no lo hacía bien, un 38% con cierta dificultad y un 56% que lo lograron. Ver Figura 49.

Figura. 50 MANEJA PUNTUACIÓN EN PASADO SIMPLE



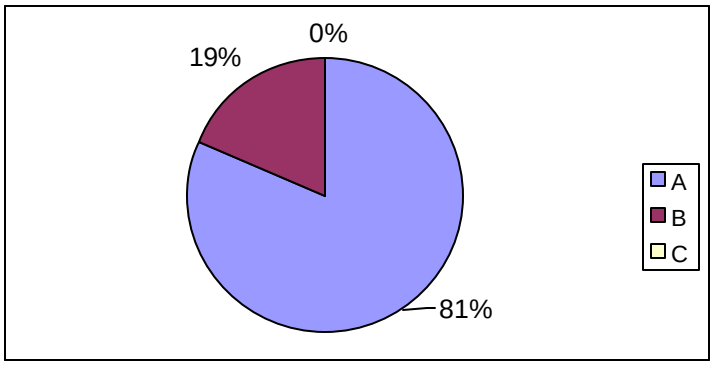
Contrariamente a la dificultad observada en el indicador 2, analizado en la gráfica anterior en el 3. Maneja puntuación en pasado simple, un 87% de las producciones evaluadas mostró crecimiento positivo. Se debe anotar que durante el desarrollo de esta guía se escribieron en el tablero los 8 indicadores a evaluar, de esta forma los estudiantes podían revisar individualmente si habían fallado en alguno de estos aspectos. Además los estudiantes tuvieron la posibilidad de consultar todos sus apuntes. Ver Figura 50.

Figura. 51 CONSTRUYE ORACIONES NEGATIVAS EN PASADO SIMPLE



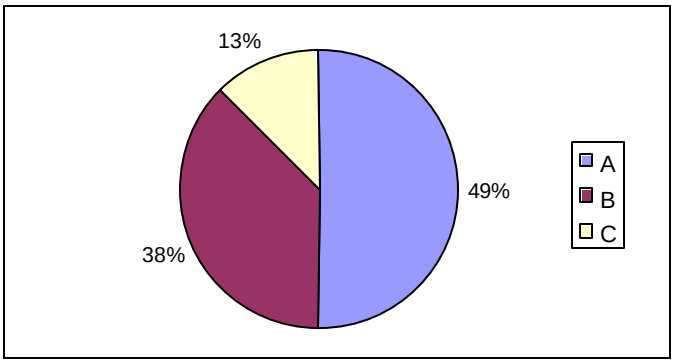
En este indicador, figura 51, también se observa que la dificultad de los estudiantes disminuyó notablemente y apenas un 6% mostró que no lo hacía bien aún. En este momento se tenía más seguridad del compromiso de los estudiantes para realizar tareas sobre construcción de oraciones negativas y esto se verificaba en revisión de estas en clase. Además la misma Guía les exigía esfuerzo al respecto el cual fue supervisado directamente por el profesor.

Figura. 52 CONSTRUYE ORACIONES INTERROGATIVAS EN PASADO SIMPLE



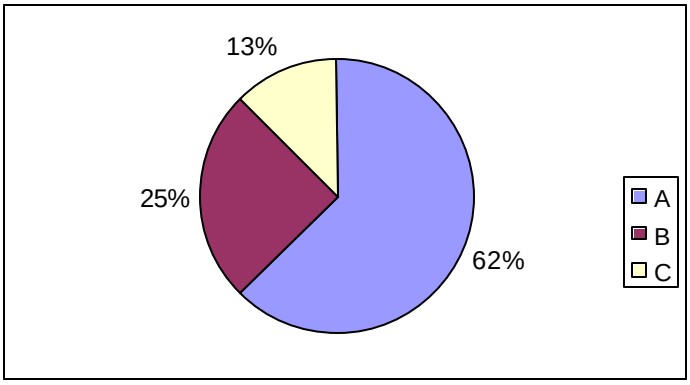
En este indicador se observa claramente que el uso de preguntas en la guía de producción hizo que los estudiantes mecanizaran la construcción de las mismas. Ver figura 52.

Figura 53 RECONOCE FORMAS REGULARES E IRREGULARES



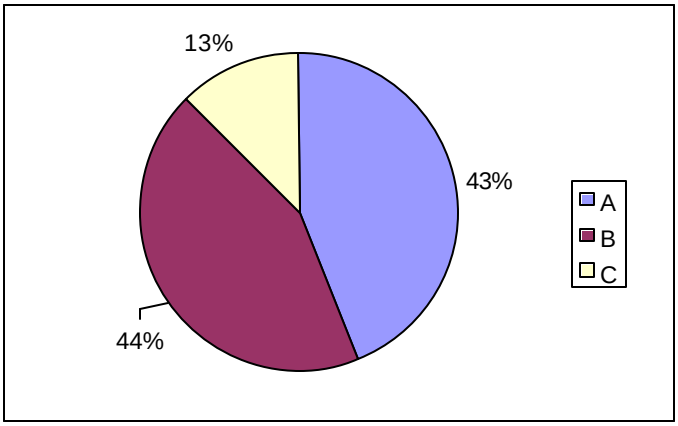
Aunque el porcentaje de los estudiantes que reconocen formas verbales regulares e irregulares lo hace bien es apenas del 49% la aplicación de las estrategias de trabajo con tarjetas, listas de verbos, juegos de representación y los ejercicios de sustitución de formas verbales en textos, dieron buen resultado teniendo en cuenta las gráficas anteriores.

Figura. 54 MANEJA ADECUADAMENTE MAYÚSCULAS Y PRONOMBRES



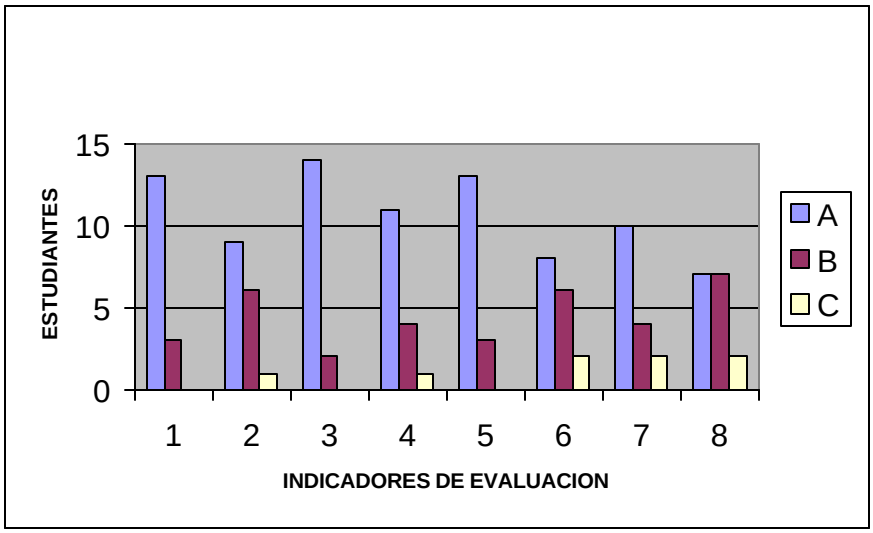
Se puede predecir que si se continúa el proceso de aplicación de estos instrumentos, se obtendrán resultados directamente proporcionales al tiempo de interacción de los estudiantes con estas guías. Es decir a mayor tiempo de trabajo mejores resultados lograrán. En el indicador 8. Usa adecuadamente adjetivos y nombres, como se observa en la Figura 55, mantuvo, a excepción de la aplicación de la guía dos, siempre un carácter ascendente.

Figura. 55 USA ADECUADAMENTE ADJETIVOS Y NOMBRES



La visión totalizada de los indicadores en la Guía No 5 mostró los niveles más altos de desarrollo de competencia textual en los estudiantes.

Figura. 56 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA No 5



3.9 ANÁLISIS COMPARATIVO DE GRÁFICAS.

Un análisis final y más generalizado de los resultados estadísticos de la aplicación de estas guías desde el momento 1 hasta el 5 se puede observar al comparar las cinco gráficas generales finales, ver anexo 34. Esta información puede ser contrastada con cada uno de los cuadros de frecuencia de cada una de las aplicaciones de las guías. Ver anexos 29, 30, 31, 32, 33.

En las vistas generales de las gráficas de cada una de las aplicaciones de las guías contrastadas, se puede observar la variación de cada uno de los tres colores que representan los criterios A, B, C. Se observa que el cambio fue lento pero con resultados satisfactorios, pues los estudiantes ubicados en el color café que corresponde al criterio B (lo hacen con dificultad) inicialmente eran las columnas más altas y poco a poco un gran número de estos estudiantes migraron a la columna azul. Si la migración se dio a nivel de las columnas A y B, afectando de hecho la columna C, se deduce que un gran número de estudiantes de los que inicialmente tenían dificultades en la consecución de objetivo propuesto pasaron de C a B o de C a A directamente.

Por otro lado se observa que en la única Guía en la que los niveles de los estudiantes fue alta en criterio C (No lo hace bien.) representado con el color amarillo, fue en la Guía No 2 donde se hizo una gran variación en las imágenes y por tal razón se generó dificultad en el vocabulario a utilizar y baja motivación en la creación del texto.

Es realmente satisfactorio observar que estudiantes inicialmente desmotivados en cuanto a la interacción con el inglés en actividades de aula, hubieran logrado motivarse por medio de la aplicación de ejercicios problèmicos a la enseñanza del inglés. Además las guías, las gráficas y principalmente las producciones textuales de los estudiantes muestran que estos evolucionaron cognitivamente

en lo que respecta a la construcción de textos en pasado simple. El análisis, la comparación y la síntesis que los estudiantes desarrollan en la resolución de estos problemas les facilitó la comprensión de las estructuras y categorías ligüísticas en ingles.

No obstante algunos de los inconvenientes encontrados se considera que esta investigación arrojó resultados verdaderamente buenos y que pueden ser útiles para posteriores investigaciones.

El uso de las Guías facilitó, adicionalmente, la interacción con los estudiantes en el ámbito académico y personal, experiencia que permitió descubrir muchos de los aspectos fundamentales para ellos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos expresaron que el tipo de relación que se maneje con el profesor de lengua extranjera es fundamental en su motivación. También reconocieron que el profesor debía ser cercano pero firme, de alguna manera en el ambiente educativo en el que ellos se encontraban, a pesar de ser el inglés una materia sin créditos, el manejo del poder en el aula por parte del orientador aún se mantenía, y esto les hacia falta. Con esto se evidenció que los estudiantes todavía no están preparados para un sistema de educación autónomo.

Por otro lado, un joven planteó que el cambio de sistema del colegio al de la universidad es bastante drástico pues en sólo tres meses se pasa de la constante intervención y control que tienen los padres sobre ellos durante el colegio, a la libertad de hasta hacer los procesos de matricula sin ningún tipo de acompañamiento por parte de los padres. “En la universidad empezamos a ser autónomos o libres y esto no es tan difícil para nosotros como para nuestros padres, pero algunos no saben aprovechar esta libertad y por eso lo resultados no son los mejores”, contestó un estudiante en una charla informal después de una clase. Los resultados y el hecho que algunos estudiantes pudieran sentirse

libres de hablar del proceso con su profesor fue realmente satisfactorio para la investigación, pues además de obtener resultados académicos, se logró también conocer la parte humana y su ser integral, el cual normalmente permanece oculto a la visión cotidiana del docente en las actividades tradicionales de clase.

Tal vez existan grupos de estudiantes buenos y también otros que se consideren malos. Pero desde el momento en que se les planteó a los jóvenes que su grupo había sido escogido como grupo piloto para la investigación, se generó en la clase un ambiente de camaradería que hizo que de una u otra forma esta experiencia hiciera parte también de las experiencias de los estudiantes.

La firma y acuerdo de la carta de aceptación de participación en esta investigación generó en los estudiantes una expectativa ya que esta era una experiencia nueva para todos ellos y el solo hecho de hacer parte de ésta fue importante. (Ver anexo 35).

4. CONCLUSIONES

- En esta investigación se logró que un gran porcentaje de los estudiantes de primer nivel, del grupo seleccionado como población base, desarrollara competencias textuales por medio del instrumento implementado. Se observó el avance en el manejo de estructuras gramaticales en producción textual, con mayor grado de corrección. (Ver anexo 34).

- De igual manera se determinó que manteniendo un grado alto de motivación en los estudiantes, seguimiento y diferentes actividades de clase tales como dramatización, juegos con tarjetas, listas de verbos para completar, transformación y reemplazo de formas verbales en párrafos, los estudiantes logran mecanizar el uso de verbos regulares e irregulares, tópico que les da gran dificultad.

- El diseño de cinco guías problemas cada una con sus tres partes, el PRE (A) donde se esboza e introduce el vocabulario y los estudiantes arman el problema, el DURANTE, (B) donde los estudiantes buscan una solución al problema y el POST (C) donde los estudiantes utilizan el vocabulario visto en las dos fases anteriores y lo relacionan con las imágenes propuestas en la fase C de cada guía para construir una narración con sentido y coherencia, mejoraron la producción textual de los estudiantes en narraciones en pasado simple. Adicionalmente a esto las guías hicieron más exitosa la actividad de clase en los siguientes aspectos:

- La aplicación de guías con situaciones problémicas totalmente en Inglés motiva al estudiante y al grupo hacia la búsqueda de soluciones al problema, lo que posibilita su interacción real en lengua extranjera.

- La combinación de motivación, reto al poder resolver un problema y las herramientas de interacción en clase contribuyen a que la producción de los estudiantes sea mayor y de mejor calidad.

- Las imágenes en las guías en la enseñanza de una lengua extranjera posibilitan de manera eficaz el aprendizaje por asociación, deducción e inferencia.

- La posibilidad de interacción estudiante-maestro, estudiante-estudiantes, que genere el profesor en el aula, es directamente proporcional a la calidad de la evaluación que haga el maestro luego de enseñar un tema determinado.

- El manejo de la pregunta en el momento de hacer producciones escritas es fundamental en la organización cronológica de los hechos narrados.

- La aplicación de las guías, la interacción con los estudiantes, las nuevas estrategias y dinámicas de clase y el brindarles la posibilidad a los estudiantes de interactuar siempre en Inglés, hizo que el ambiente de clase fuera agradable. A su vez esto cambió totalmente la concepción de los estudiantes frente a las clases tradicionales de colegio e incluso de universidad donde el profesor sólo enseña gramática estructural y los estudiantes no tienen la posibilidad de comunicarse, sino de traducir textos prefabricados y crear frases en forma afirmativa , negativa e interrogativa.

5. RECOMENDACIONES

Los estudiantes primíparos o de primer nivel casi siempre tendrán la misma edad en el momento de ingresar al universidad y los profesores serán cada año, un año mayores. Esto significa, por un lado, que los profesores cada año ampliarán su distancia generacional respecto a los estudiantes y por otro, que los profesores deben preocuparse por acercarse a aquellos y conocer un poco más su actuar y su mundo.

Con relación a este aspecto los profesores y principalmente los de lengua extranjera deben estar actualizándose en nuevas tecnologías y variar sus estrategias de aproximación a los estudiantes en las prácticas en el aula.

Desde una perspectiva del análisis de la educación, con base en criterios de economía, los profesores que sólo se dediquen a trabajar y producir pero que se olviden de los medios de producción, es decir de su actualización lingüística, su entorno, las nuevas tecnologías, la investigación en el aula y principalmente los estudiantes, corren el riesgo de ser recogidos o eliminados del proceso.

La profesión de ser docente a pesar de no tener gran reconocimiento social es un tarea muy noble, pues incluso en los momentos de crisis, los profesores tendrán un lugar para interactuar con los jóvenes e intercambiar información y conocimientos. Sin embargo esto no será permanente si los profesores permiten que el paso del tiempo los fosilice en la enseñanza del Inglés como Inglés y no como herramienta de comunicación, como vehículo del pensamiento y de las expresiones culturales inherentes a todo grupo social.

El Inglés como lengua extranjera no dejará de ser Inglés si los profesores no buscan salirse del ritmo clásico e improductivo que les brinda esta zona de confort en la que han convertido la enseñanza de una lengua extranjera.

Ponerse en el lugar de los estudiantes y diseñar e implementar nuevas estrategias que logren motivarlos, crearles un reto y que se sientan seguros en las prácticas de clase, son los factores clave sugeridos en el desarrollo de esta investigación.

Se recomienda a los profesores interesados en continuar este proyecto de investigación, iniciado a manera de práctica en las actividades de clase, que después de seguir las fases propuestas, hagan gran énfasis en el manejo de la pregunta para cada una de las imágenes planteadas en las nuevas guías.

Se debe anotar que sería conveniente variar el tipo de preguntas, por ejemplo preguntas con palabras interrogativas y luego introducir una tercera guía donde se combinen para evaluar manejo y comprensión.

Para tener resultados positivos en el desarrollo de competencias en lengua extranjera por parte de los estudiantes, los profesores deben contar sólo con el tiempo de trabajo que ellos pueden evaluar directamente, pues son muy pocos los estudiantes que le dedican tiempo adicional en casa en pro de desarrollo de habilidades adicionales.

La búsqueda en general de nuevas alternativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, los maestros inquietos amantes de su profesión, con el tiempo lograrán romper el paradigma de los estudiantes de ver el Inglés en la Universidad como una materia de relleno.

BIBLIOGRAFÍA

AUSBEL, D NOVACK, J. HANESIAN, H. Psicología educativa: Un punto de vistas cognoscitivo. México: Trillas . 1990

BACHMAN, Fundamental considerations in language testing. Reading Maddinson: Wesley Publisching Company 1990 p.47,98

LÒPEZ DE BLAS, Mercedes. Motivación. Esencia del aprendizaje de lenguas extranjeras. En: Boletín informativo de Lenguas. Agosto de 2002. P.19,22.

BRAND, Gerard. Los textos Fundamentales de Ludwig Wittgenstein. Madrid: Alianza Editorial. 1989 p 68,95

CANALE, M and Swain.M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics. London: Longman. 1980 p. 54,163.

CASAS, A Esperanza. Divertidas matemáticas. Santa Fe de Bogotá: Magisterio, 1991, 130 p.

COULON, A. Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós, 1995 p.113,163.

DOUGLAS, H BROWN. Teaching by principles/ An interactive Approach to language Pedagogy. San Francisco State University. Longman. 1997 p.17,66.

ELLIS, Rod. The study of second language acquisition. Oxford University Press. 1994. 823p

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1997.

HALLIDAY. M. Explorations in the functions of language. Londres: Edward Arnold, 1973 p. 105, 157.

HAMMERSLEY, M. y Atkinson, P. Etnografía; métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1995 p 40,67

KRASHEN, Stephen and D,TERRELL Tracy. The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom. New York: Prantice Hall. ELT, 1982 p. 99,165.

LOMAS, Carlos. Ciencias del lenguaje y competencias comunicativas. Bogotá: Paidós 1984 p. 36, 78

NOT, Louis Las pedagogías del conocimiento. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994 p.278,325.

MEN, Lineamientos curriculares para Idiomas extranjeros. Bogotá: Ministerio de Educación, 1999 p. 22,54

PEREA, SANDOVAL Carlos, El concepto de competencia y su aplicación en la educación. Bucaramanga: Ased, 2000 p. 14,56.

ROCKWEL. Hélice. Etnografía y teoría de la investigación educativa. México: Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. 1980 p.10, 19.

SALAZAR M.C La investigación acción participativa: Inicios y Desarrollo. Santa Fé de Bogotá: Magisterio 1992. p. 124,138.

SCHWARTS, J y Jacobs, J. Sociología Cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad. México: Trillas, 1982 p.61,89.

SHUTZ, R. La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología compresiva. Barcelona: Paidós 1993. 128,167.

TAYLOR,S,J y BOGDAN,R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós 1992. p 310, 343.

TOULMIN, Stephen. La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza Editorial. 1972 p122, 149.

VARGAS, Germán. GUILLEN y CALVO G. Seis modelos en investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. Bogotá: 1997. p. 76,124.

Anexo 1.

FORMATO DE ENCUESTA

Programa de investigación
Adquisición de competencias textuales básicas en lengua extranjera
Análisis de población.
Investigador : **Julio César Martínez Salazar**

La información que a continuación se solicita es estrictamente confidencial y sólo se utilizará para efectos de análisis de población de esta investigación, por lo tanto rogamos que al responder estos formatos sea lo más sincero y preciso posible.

Información Personal.

Lugar de nacimiento: _____Fecha Año _____Mes _____Día_____

Lugar de residencia actual._____*Barrio*_____*estrato*_____

Sus Padres viven Juntos ☐ Si ☐ No *¿Quién paga sus estudios?*_____

En su familia aporta económicamente. ☐ Papá ☐ Mamá ☐ ambos ☐ Ninguno.Otro_____

¿Vive con su Familia Actualmente? _____ ¿Con quién ☐ Sus padres ☐ Su Mamá ☐ Su Papá

☐ Otro familiar Mencione parentesco _____

*¿Cuántos hermanos tiene?*_____ Especifique ____ hermanos____ hermanas

¿Cuántos de ellos estudian? _____ colegio_____ Universidad_____ No estudian_____

Información acerca de su aprendizaje del Inglés.

*¿Cuántas horas de **Inglés** semanales tenía en el bachillerato?* Tres ☐ Cuatro ☐ Más ¿cuántas?____

Usted estudió en un colegio ☐ Privado ☐ Público. *El colegio tiene énfasis en Inglés* ☐ Si No ☐

Ud. estudia Inglés porque: ☐ Le gusta ☐ Es necesario ☐ Quiere estudiar en otro país ☐ Por obligación

Otra razón_____
_____

Ud aprende Inglés más fácilmente si: (Puede marcar más de una Opción) Escucha ☐ Analiza ☐ ☐ Repite

☐ Habla ☐ Escribe ☐ Lee ☐ Ve ☐ Relaciona ☐ Traduce. Otra_____

El Inglés que usted aprendió en el colegio sirve para comunicarse ☐ Si ☐ NO
Por.qué?_____
_____
_____
_____
_____

Según su punto de vista. ¿Qué factores pueden incidir en su aprendizaje del Inglés? ☐ Temor a Hablar.

Temor al Profesor ☐ Temor a la burla de los compañeros ☐ Hacer el oso ☐ Mi Falta de Interés

☐ No dedico suficiente tiempo a la práctica en casa ☐ Temor a preguntar en clase ☐ Temor a errar

Otras_____

Qué? actividades prefiere para el desarrollo de la clase?_____
_____
_____

¿Usted prefiere trabajo individual _____ o grupal _____?. ¿Existe un factor que impida su aprendizaje del Inglés?

¿Cuál?_____

¿Qué tiempo le dedica fuera de clase a la práctica del Inglés?_____

¿Ha estudiado Inglés en un Instituto? SI_____ NO_____ Cuántos Niveles _____

¿Este estudio mejoró su nivel de Inglés? _____SI_____NO
Porque_____
_____
_____

¿Considera que tiene dificultades en el aprendizaje del Inglés?..... ☐ Si ☐ No.....
¿Cuáles?_____
_____
_____

¿Usted tiene acceso a televisión internacional? SI _____ NO _____

¿Prefiere canales totalmente en Inglés? ____ ¿con subtítulos? _____ Por qué?_____
_____

Anexo 2.
TEST DIAGNÓSTICO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
LANGUAGE DEPARTMENT **DIAGNOSTIC TEST FOR ENGLISH I**
Investigador: Julio César Martínez Salazar.

Name: _____Code:_____ Date:_____

Choose the correct option.

1._____ Tina and her brother from Canada ? Yes, they _____.
a. Is / am. b. Are / is. c. Is / is. d. Are / Are.

2. What _____ your nationality? a. Are b. is c. am d. be

3. I work at a hospital. I am a ____ . a. teacher b. singer c. nurse d. word processor

4. Peter is a waiter. He works at a _____. a. Library b. theatre c. office d. restaurant

5. Is this your husband? No, he is _____ brother. a. my b. his c. your d. her

6. Are they ___ parents? No, they are our grandparents. a. my b. your c. our d. their

7. A person from the United States is an ____. a. Scottish b. English c. American d. Irish

8. What do you do ? a. I am fine b. I am a salesperson c. No. I am not d. Yes, I am working

9. It's raining. I need _____ umbrella. a. an b. those c. these d. a

10. The sum of five plus nine makes ___. a. forty b. twenty-four c. fourteen d. thirty-four

11. The number 593 is read _____. a. Five thousand hundred and seventy-three
b. Fifth hundred and ninety-three c. Fifty hundred and ninety-three d. Five hundred and ninety-three

12. How often do you play tennis? a. On Tuesday. b. For two hours. c. Almost every day.
d. With John.

13. My brother's daughter is my _____. a. mother b. aunt c. niece d. sister

14. Does she have any nieces? a. Yes, she does. b. Yes, she is. c. Yes, they do. d. Yes, she has.
15. _____ your husband work? In the mornings.
a. What does b. When does c. Where does d. How does

16.The correct sentence in the group is: a. I always study in the afternoon. b. I study always in the afternoon.
c. I don't study always in the afternoon. d. Always I study in the afternoon.

17. I like _____ football on TV. a. watching b. Watch c. See d. seeing
18. She _____ like pop music. a. don't. b. isn't. c. do. d. doesn't.

19. There isn't _____ water in the refrigerator. a. some b. Any c. Lot d. lots of

20. There are _____ oranges in the basket. a. any b. an c. Lot d. some

21. Do you live in Madrid? a. Yes, do I b. Yes, I do c. Yes, I am d. Yes, I does

22._____ . She's a teacher. a. What she does? b. What do she do? c. What does she? d. What does she do?

23. I like pop music, ___ I don't like classical music. a. and b. So c. Because d. but

24.Tom _____ in Chile last vacation. a. are b. were c. Is d. was

25._____? They're only US$25. a. How much is the coat b. How much are the coats c. How much the coat d. How much the coats are

26. How long do you play tennis ?
a. With Bob. b. In my room. c. English. d. For three hours.

27. What kind of movies do you like? a. I like Westerns. b. I like spy novels. c. I love them d. I can't stand sports

28.What does " dog " mean? a. D-O-G b. Perro c. I don't have a dog d. I have one dog.

29. What did you do last weekend ? a. I am swimming. b. I swim. c. I will swim. d. I swam.

30Are you visiting your mother these days? B: Yes, I am visiting _.a. her b. she c. hers d. it

31."Please tell Mrs. Smith to come in." "Sorry, I don't know __." a. her b. him c. she d. it

32. When was the last time you took a picture?
a. A picture of Jane. b. Seven pictures. c. About four days ago. d. With my camera.

33 .How many hours a day do you sleep? a. I have slept 7 hours. b. I am sleeping 7 hours.
c. I slept 7 hours. d. I sleep 7 hours.

34. Would you like to have dinner tonight with me ? a. I'd like to, but I can't . b. I go to the gym at nights
c. Two hours d. With my friends.

35. What are you doing now ? a. I'm eating. b. I ate c. I will be eating. d. I have eaten.

36. Which cap do you like better, the leather one or the wool one ? a. I like prefer the wool one
b. I like the wool one more c. I like the wool d. I like better the wool one

37. Shakira is __ Madonna. a. Gooder than b. better than c. good than d. more good

38. Santo Tomás University is ___ than UNAB. a. More old b. Older c. More older d. Old

39. Where can I wash and dry my clothes ?
a. At a drugstore b. At a post office c. At a Laundromat d. At a liquor store.

40. Excuse me, can you tell me where the museum is? a. Why do I have to tell you? b. it is tonight.
c. It's at the end of this street. D. It is at 2 p.m.

41."I can't find my glasses!" "You are wearing ___!" a. them b. There c. They d. It

42My sister's husband is my __. a.father-in-law b. brother-in-law c.son-in-law d. sister-in-law

43. "Is that Mary's new boyfriend?" "Don't ask me, ask ___!" a. her b. she c. It d. us

44. Dr. Galvis ___ smoke, does he? a. doesn't b. don't c. isn't d. didn't

45. David forgot ___ book. a. Him b. his c. Its d. their

46. We ___ like horror films very much. a. doesn't b. don't c. aren't d. aren't

47. Alex and I were late for ___ class . a. My b. His c. Our d. their

48. We ___ the chance to visit Peter last vacation. a. didn't had b. had had c. haven't d. didn't have

49. He ___ to class this morning because he was sick.
a. didn't come b. hadn't come c. doesn't come d. Wasn't come

50. Do you have a sister?
a. No, I haven't b. No, I don't c. No, I doesn't d. No, I am not

Now write a fifteen lines composition about your last vacation.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 3.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

GUÍA cero

NAME_____CODE_____DATE_____

El profesor inicialmente trabajará cada una de las siguientes frases claves con los estudiantes haciendo énfasis en el significado, la pronunciación y algunas situaciones en las que éstas puedan ser útiles para los mismos estudiantes, no como un tema más de la materia sino como herramientas de comunicación que ellos van a tener para lograr un desarrollo efectivo de las actividades de clase.

Así, el profesor debe desarrollar actividades de mecanización las cuales contribuyan al aprendizaje y uso de las herramientas de comunicación por parte de los estudiantes.

- How do you say _____ in English?
- What is the meaning of _____?
- Could you please speak slowly?
- Could you please speak louder?
- Could you please explain again?
- Could you please repeat it?
- How do you pronounce this word _____?
- How do you spell this word _____?
- Could you write it?
- May I go to the bathroom?
- May I leave?
- May I come in?
- I have a question...
- Can you show me...
- I don´t understand...
- I don't Know...
- What are you talking about?
- Could you help me?
- No more homework.
- I got it.

Ejemplo: Crear una situación en la cual el estudiante deba usar la expresión **I don't Know.**

How old can a butterfly live?
How many moons does Jupiter have?

Estos y otros de los ejemplos que el profesor plantee servirán para utilizar otras herramientas propuestas. Cada una de las guías siguientes le permiten al profesor evaluar los avances que los estudiantes tienen en el uso de las herramientas de comunicación y poco a poco la construcción de una lengua extranjera.

Anexo 4.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

GUÍA 1

NAME_____CODE_____DATE_____

Read carefully the next exercise and try to guess what it may be. Use your imagination and try to solve it.

Guessing. **It has Ten wheels and Flies**.

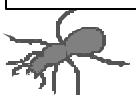
?

Unknown vocabulary:
_____:
_____:
_____:
_____:

Your first analysis _____

These pictures may help you to understand it.

Insects (a) Fly
(b) Bedbug
(c) Ant
(d) Spider



You are close to get it
Draw a picture of the object, person or situation you consider correct. And write why?

_____
_____
_____
_____

Your FINAL analysis_____

Anexo 5.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

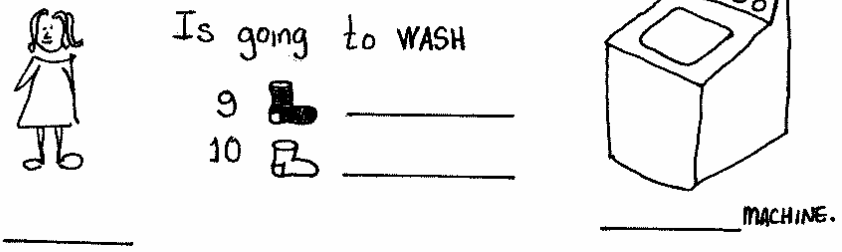
Instrumento de análisis lógico para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera

GUÍA 2

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

A woman is going to wash some of her clothes. When she is about to put her socks into the washing machine, she realizes she has 9 (nine) black socks and 10 (ten) white socks. One of then should be taken by the kitty, just to play, so she decided to put them all together in the washing machine. The socks are made of good material so they can not stain each other. When the process is over she asks herself a question. **What is the minimum number of socks I have to take out from the washing machine without looking at them, to have in my hands one pair of socks of the same color?**



1. Underline the words that you don't know.

_____: _____: _____:
_____: _____: _____:

2. Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
3. Now that you understand the problem try to solve it. Use this space if you need to write, draw etc.
4. Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 6.

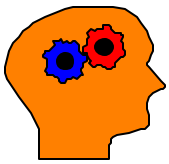
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

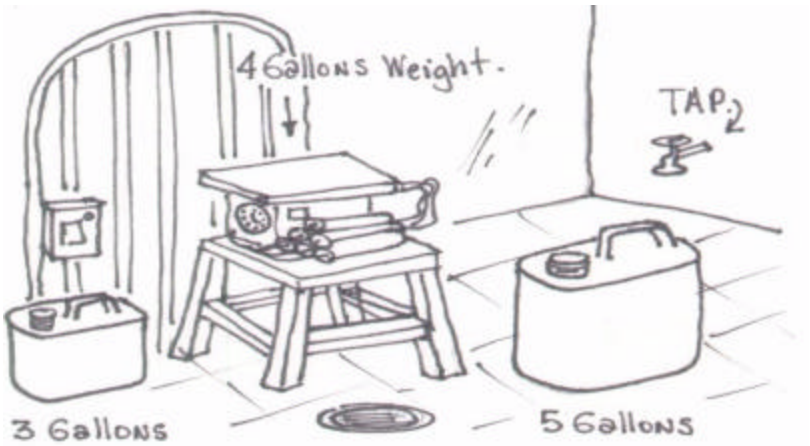
GUÍA 3

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

A man and three girls got locked in a big room where some TNT was left in a bomb. If they want to survive, they have to deactivate the bomb, which was programmed to detonate in ten minutes. The only way to deactivate the bomb is by placing a container filled with four exact gallons of water. This way the system will stop the count down which at a time unlocks the main door. To find out the way to solve the problem you only have two containers, one that has five gallons capacity and another which is three gallons, you also have a water tap and a drainage. You can use all the water you need, ahh the containers don't have any measuring mark so you have to use your imagination, remember you only have 9 minutes now and the counter keeps going down.





1. Underline the words that you don't know.

_____: _____:
_____: _____:
_____:

1. Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
2. Now that you understand the problem try to solve it.
3. Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

Anexo 7.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

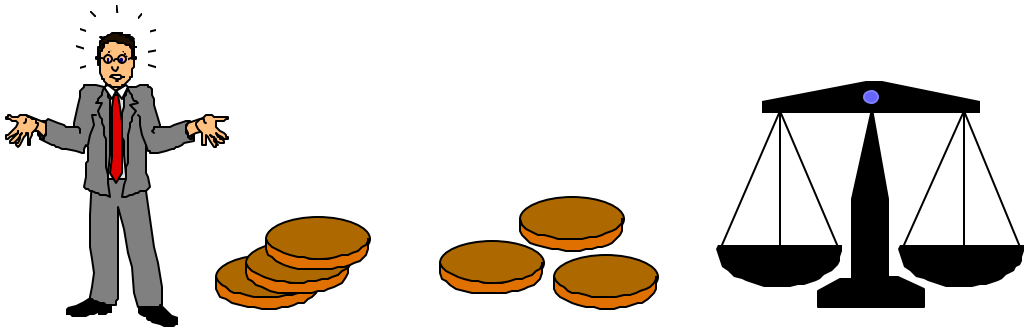
Instrumento de análisis lógico para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera

GUÍA 4

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

You have six, one thousand pesos coins and among them you have a faked coin which is heavier than the rest of them. The weight is not perceptive by hand. You want to give one coin to each one of your five foreign friends who are about to take the aircraft to go to Paris, but you want to identify the faked coin to avoid an embarrassing situation for your friends and also for you. You got a traditional balance but you can use it only twice to discover which the faked coin is.



1. Underline the words that you don't know.

_____: _____: _____:
_____: _____: _____:

2. Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
3. Now that you understand the problem try to solve it.
4. Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

_____
_____

Anexo 8.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

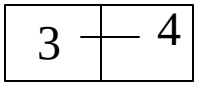
Instrumento de análisis lógico para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera

GUÍA 5

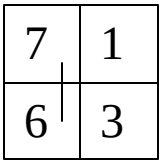
NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

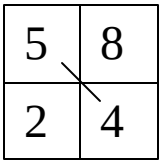
Write the numbers from (1to 8)in the following diagram. Take into account that successive numbers can not be together these ways. (Diagonal, side to side or up and down.) as shown in the examples below.



Side to side

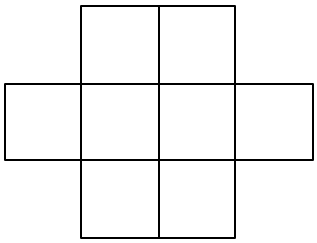


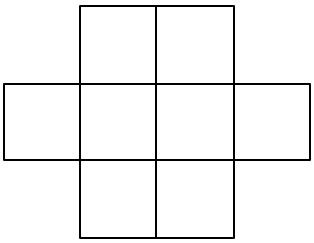
Up and down

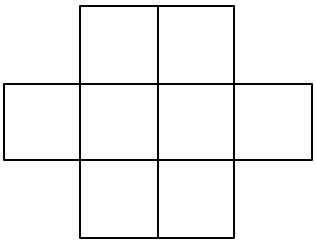


Diagonal

When solving this problem it is advisable to use a pencil and an eraser. Don't worry about making mistakes. This is going to be a very challenging situation. This kind of situation can be seen as a problem but it is not, instead it is an instrument to test your persistence when doing something and when trying to reach a goal.







Now you can say How do you like this situation and why? How did you get the answer?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 9.

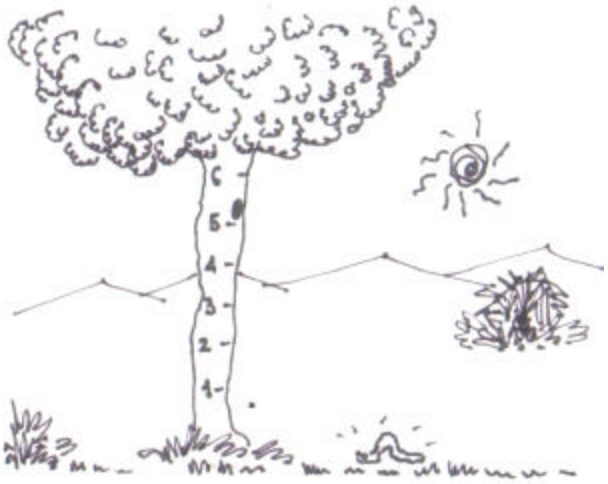
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

GUÍA 6

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

Avery slow worm climbs a tree two meters during the day and goes down one meter during the night. It needs to climb 5 meters to reach the hole where it lives, so how many days does it take for the worm to climb the tree and reach the hole?



1. Underline the words that you don't know.

_____:	_____:	_____:
_____:	_____:	_____:
_____:	_____:	_____:

2. Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
3. Now that you understand the problem try to solve it.
4. Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 10.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

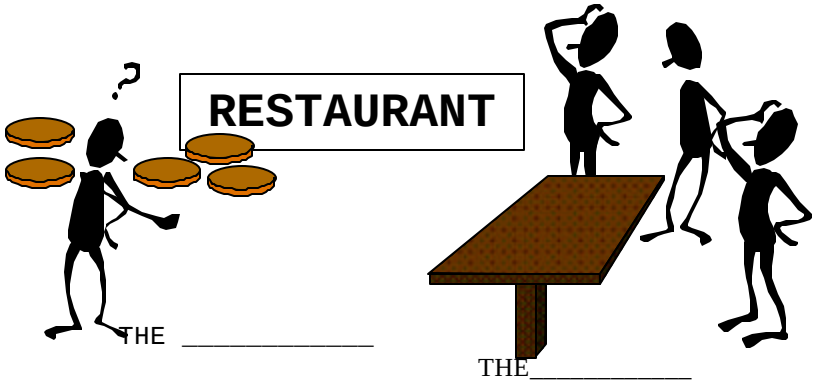
GUÍA 7

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

Three guys went to a restaurant to have a roast beef. There, in the restaurant, the men ate the beef and they decided each one would pay its own food. Each dish was 10.000 pesos so they paid 30.000 pesos. The restaurant owner decided to give them a 5.000 pesos discount, so the waiter got 5 one thousand coins to give them back. The waiter got confused because he had 5 coins to distribute among 3 men, so he did it easy. He took 2000 pesos for him and gave them back 1000 pesos to each one. Now we can say that each person paid 9000 pesos. So if they paid 9000 pesos each and we multiply by three we get 27000 pesos plus 2000 pesos that the waiter took 29000 pesos. The question is, where are the missing 1000 pesos to get the 30000 pesos they paid before obtaining the discount.

THE _____
THE _____



1. Underline the words that you don't know.

_____: _____: _____:
_____: _____: _____:

2. Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
3. Now that you understand the problem try to solve it.
4. Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

_____
_____
_____
_____

Anexo 11.

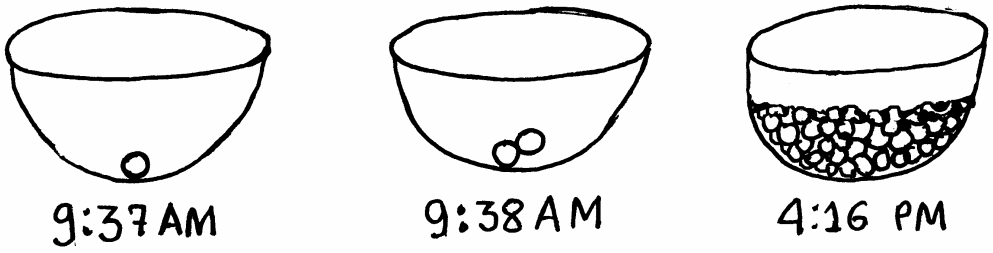
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

GUÍA 8

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

In a very modern lab in the United States, a scientist discovered a small live cell which has the skill to generate itself or self clone into a new twin cell every minute. It has been used to generate new human organs such as kidneys, lungs, and even neurons to restore ill brains coming from head traumas. A sample done in the lab with a single cell placed in a container at 9:37AM got cloned into a new one at 9:38 AM and it kept happening from that moment on. The container which was 10 cm height got cells till 5cm height at 4:16PM. What time will the cells get 10 cm height?



5. Underline the words that you don't know.

_____: _____: _____:
_____: _____: _____:

6. Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
7. Now that you understand the problem try to solve it.
8. Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 12.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

GUÍA 9

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

- Today two airplanes travel from two different cities. The first one a Boeing 767 takes off from Bogotá at 7:30 AM bound for Bucaramanga. The second one a focker 50 takes off from Bucaramanga bound for Bogotá at 7.00 AM. Now the question is, which airplane is closer to Bogotá in the moment the two airplanes cross each other. We have to take into account that a Boeing flies around 550Km

per hour and a Focker flies 280km per hour.

- Underline the words that you don't know.

_____: _____:
_____:
_____: _____:
_____:

- Write them and ask your teacher or any student for the meaning. **Use the dictionary.**
- Now that you understand the problem try to solve it.
- Now it is time for you to explain your answer. **WHY DO YOU CONSIDER IT IS CORRECT?**

Your answer_____Why?

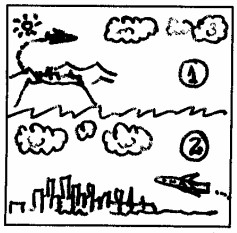
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 13.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

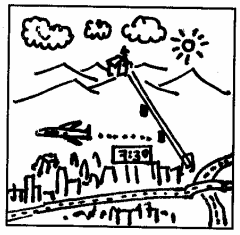
GUÍA 1 PARTE A

PRE-READING CHECK UP.
Use an arrow to connect each reading with the corresponding picture.

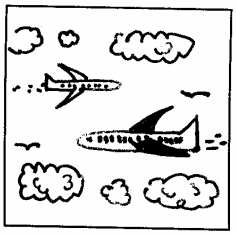


The second one a focker 50 **took off** from Bucaramanga **bound for** Bogotá at 7.00 AM.

Now the question is, which airplane **was closer** to Bogotá in the moment the two airplanes **crossed** each other

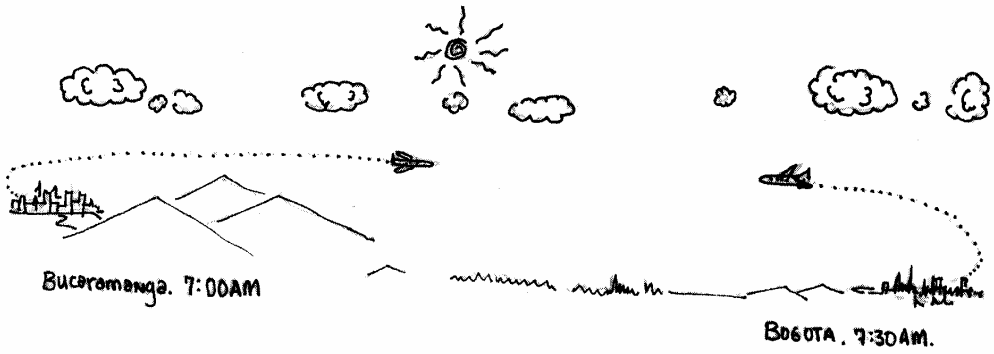


Yesterday two **airplanes traveled** from two different **cities.**



The first one a Boeing 767 **took off** from Bogotá at 7:30 AM **bound for** Bucaramanga.

- *We have to take into account that a Boeing flies around 550Km per hour and a Focker flies 280km per hour.*



Anexo 14.

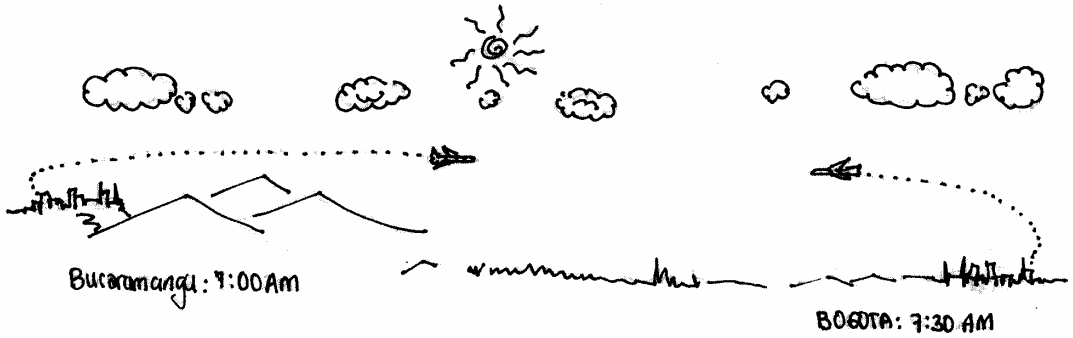
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 1 PARTE B

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.

- Yesterday two **airplanes traveled** from two different **cities**. The first one a Boeing 767 **took off** from Bogotá at 7:30 AM **bound for** Bucaramanga. The second one a focker 50 **took off** from Bucaramanga **bound for** Bogotá at 7.00 AM. Now the question is, which airplane **was closer** to Bogotá in the moment the two airplanes **crossed** each other. We have to take into account that a Boeing flies around 550Km per hour and a Focker flies 280km per hour.



Your answer_____**Why?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 15.

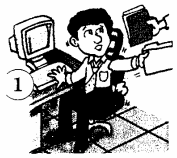
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

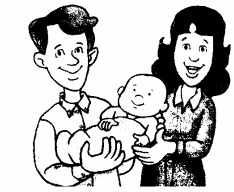
GUIA 1 PARTE C

POST READING ACTIVITY

Look at the following pictures and write a story. Begin with the underline picture.

Use the following verbs: TO BE, ARRIVE, SEE, FLY, BUY, INVITE, GO FALL, HAVE, GET, WISH, TRAVEL.	**Use the following nouns:** House , Baby, Rock and Roll, Movies, love, Tickets, Beach, Sea, Hotel.





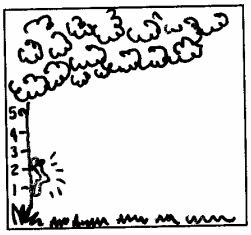
Fuente de las imágenes. Side by Side 2.

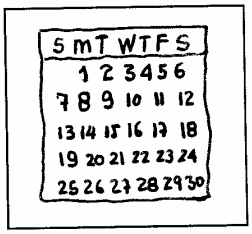
Anexo 16.

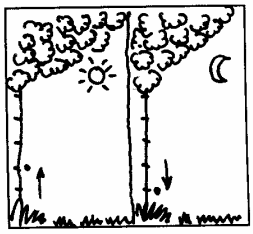
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 2 PARTE A

PRE-READING CHECK UP.
Use an arrow to connect each reading with the corresponding picture.



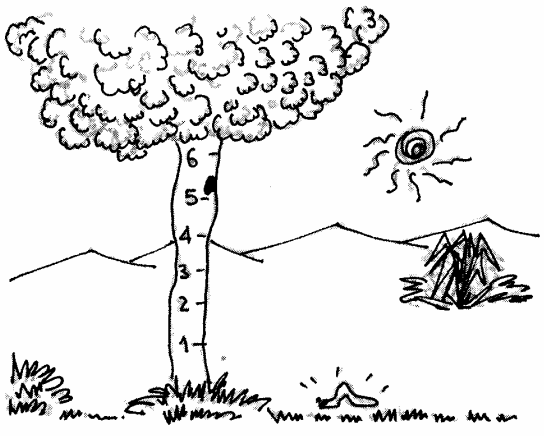


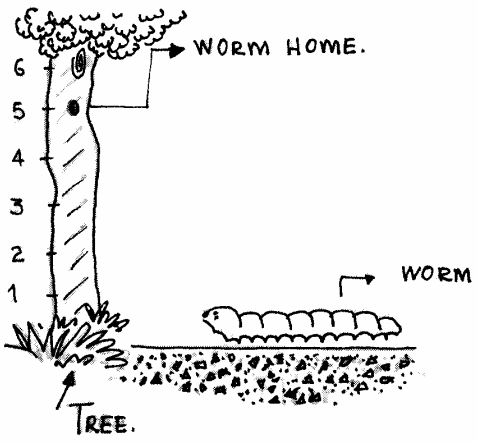


It needed to climb 5 meters to **reach** the **hole** where it lived,

A very **slow worm climbed** a **tree** two meters during the day and **went down** one meter during the night.

so how many days **did it take** for the worm to climb the tree and reach the hole?





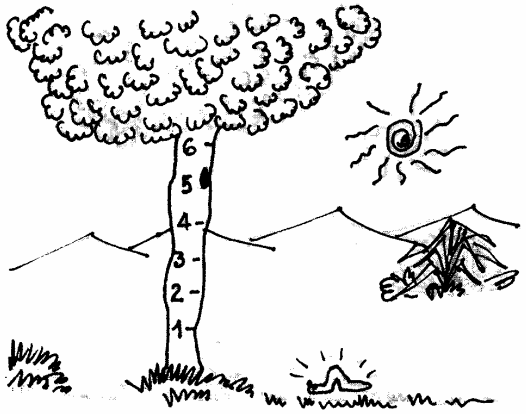
Anexo 17.

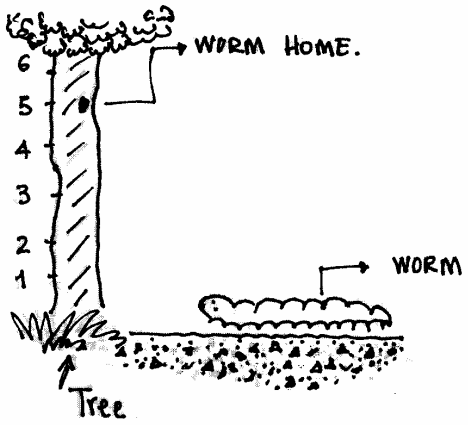
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 2 PARTE B

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.
A very **slow worm climbed** a **tree** two meters during the day and **went down** one meter during the night. It needed to climb 5 meters **to reach** the **hole** where it lived, so how many days **did it take** for the worm to climb the tree and reach the hole?





Your answer_____**Why?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 18.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

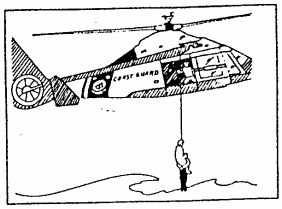
GUIA 2 PARTE C

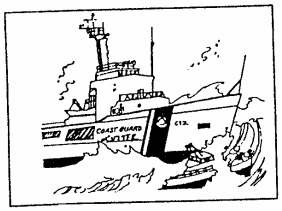
POST READING ACTIVITY

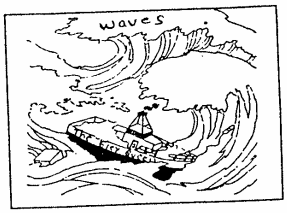
Look at the following pictures and write a story. Begin with the underline picture

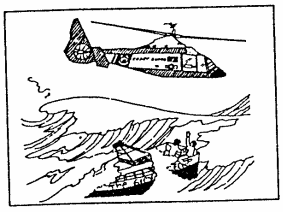
Use the following verbs: SAIL, SINK, SWIM, DIE, ASK, CALL, RESCUE, ETC.	**Use the following nouns:** Clothes, wet. Tired, storm, Helicopter, sea, coffee, ship, ocean, waves, etc.

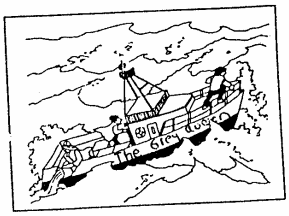
Order the pictures to narrate what happened, use your imagination and make up a happy ending.

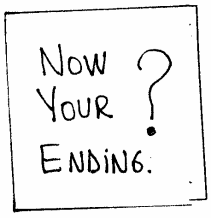












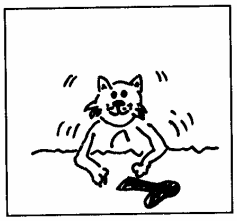
Anexo 19.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 3 PARTE A

PRE-READING CHECK UP.

Use an arrow to connect each reading with the corresponding picture.



When she was putting her **socks** in the **washing machine**, she **realized** she had 9 (nine) black socks and 10 (ten) white socks.

so she **decided** to put them all **together** in the washing machine.

One of them **should have been taken** by the **kitty**, just to play,

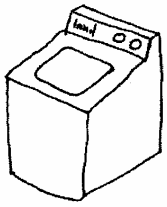
A woman was going **to wash** some of her **clothes.**

The socks were made of good material so they did not stain each other. When the process was over, she asked herself a question. **What is the minimum number of socks I have to take out from the washing machine without looking at them, to have in my hands one pair of socks of the same color?**

Is going to WASH

9 _____

10 _____



A _____

_____ MACHINE.

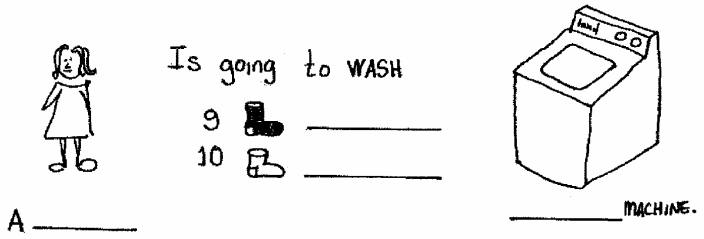
Anexo 20.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 3 PARTE B

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.
A woman was going **to wash** some of her **clothes**. When she was putting her **socks** in the **washing machine**, she **realized** she has 9 (nine) black socks and 10 (ten) white socks. One of them **should have been taken** by the **kitty**, just to play, so she **decided** to put them all **together** in the washing machine. The socks **were** made of good material so they did not stain each other. When the process was over she asked herself a question. **What is the minimum number of socks I have to take out from the washing machine without looking at them, to have in my hands one pair of socks of the same color?**



Your answer_____**Why?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 21.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

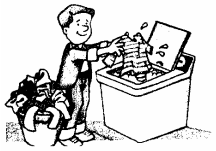
GUIA 3 PARTE C

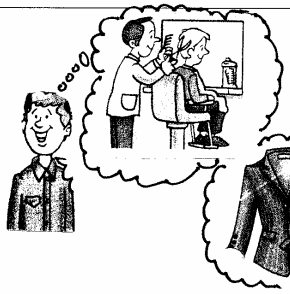
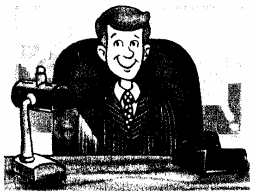
POST READING ACTIVITY

Look at the following pictures and write a story. Begin with the underline picture.

Use the following verbs: WASH, TOBE, IRON, WORK, RIDE , THINK, EARN, GET, BUY, DANCE, CRASH, DRIVE, NKOW,MAKE ,COOK.

Use the following nouns: Clothes, suit, tie, food, restaurant, bicycle, Haircut, Salary, Job, Car, Pop, Whisky.



Fuente de las imágenes. Side by Side 2. Ed. Longman.

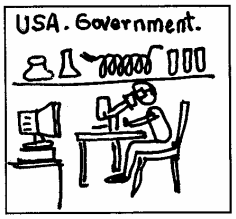
Anexo 22.

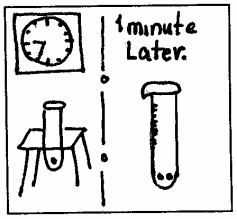
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 4 PARTE A

PRE-READING CHECK UP.
Use an arrow to connect each reading with the corresponding picture.

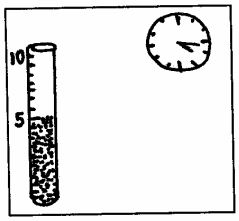
It has been used to generate new human organs such as **kidneys, lungs,** and even **neurons** to restore **ill brains** coming from head traumas.

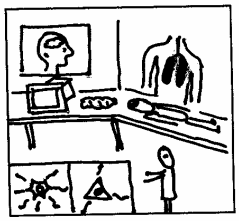




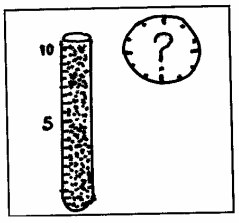
The **container** which was 10 cm height got cells till 5cm **height** at 4:16PM.

A sample done in the **lab** with a single cell placed in a **container** at 9:37AM got cloned into a new one at 9:38 AM and it **kept** happening from that moment on.

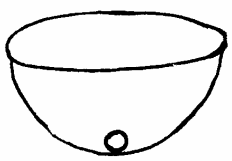




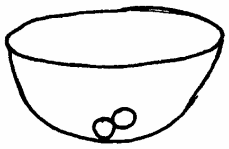
In a very modern lab in the United States a scientist discovered a small live **cell** which had the **skill** to generate **itself** or self **clone** into a new **twin** cell every minute.



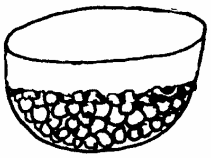
What time will the cells get 10 cm height?



9:37 AM



9:38 AM



4:16 PM

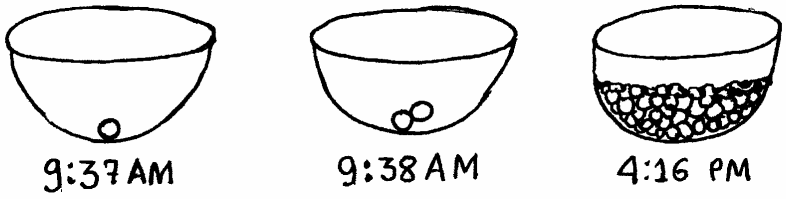
Anexo 23.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar**.**
Orientador:_____

GUÍA 4 PARTE B

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.
In a very modern lab in the United States a scientist discovered a small live **cell** which had the **skill** to generate itself or self clone into a new twin cell every minute. It has been used to generate new human organs such as **kidneys**, **lungs**, and even **neurons** to restore **ill brains** coming from head traumas. A sample done in the **lab** with a single cell placed in a **container** at 9:37AM got cloned into a new one at 9:38 AM and it **kept** happening from that moment on. The **container** which was 10 cm **height** got cells till 5cm height at 4:16PM. **What time will the cells get 10 cm height?**



Your answer_____**Why?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 24.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 4 PARTE C

Look at the pictures and based on the model given, write a story by using connectors to join your answers. Do not use only negative sentences, so transform some of your negative sentences into affirmative ones to get a coherent story. Use the verbs given in the questions. You can begin **Last vacation....**

Tell Me About Your Vacation

1. Did you go to Paris?

2. Did you get there by boat?

3. Did your plane leave on time?

4. Did you have good weather during the flight?

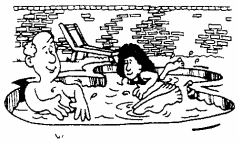
5. Did you stay in a big hotel?

6. Did you eat in fancy restaurants?

7. Did you speak Italian?

8. Did you take many pictures?

9. Did you buy any clothing?

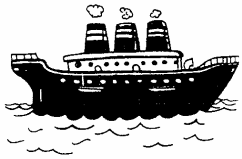


10. Did you swim in the Mediterranean?

11. Did you see the Colosseum?

12. Did you travel around the city by taxi?

15. Did you meet a lot of Italians?



16. Did you come home by plane?

13. Did you send postcards to your friends?

14. Did you write to them about the monuments?

Fuente de las imágenes. Side by Side 3.

Anexo 25.

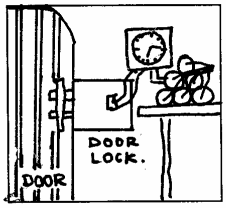
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 5 PARTE A

PRE-READING CHECK UP.

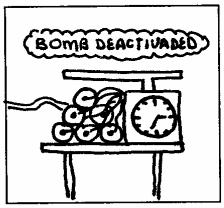
Use an arrow to connect each reading with the corresponding picture.

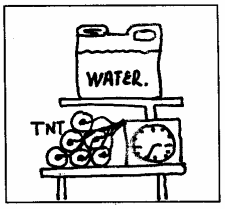
If he **wants** to **survive,** he has to deactivate the bomb, which was **programmed** to **detonate** in ten minutes.



This way the system **will stop** the **count down** which at a time unlocks the **main** door.

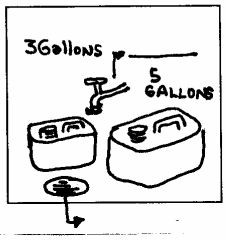
The only way to **deactivate** the bomb is by **placing** a container **filled** with four exact gallons of water.

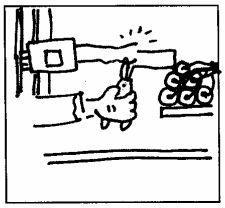


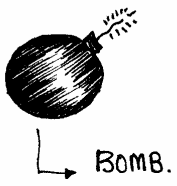


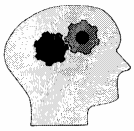
At 3: 30 PM a man **got locked** in a big room where some **TNT** was **left** in a **bomb**.

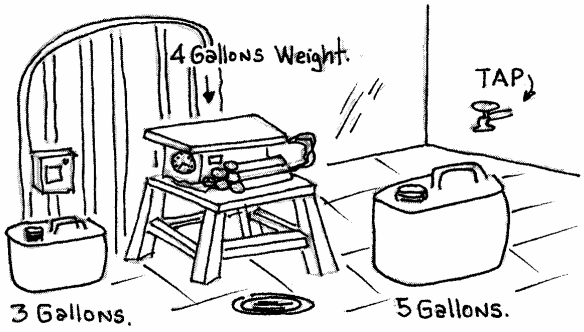
To find out **the way** to solve the problem you only have two **containers**, one that has five **gallons** capacity and another which is three gallons, you also have a water **tap** and a **drain.**











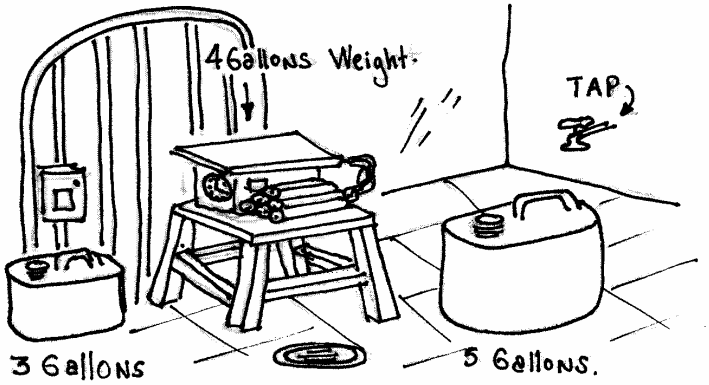
Anexo 26.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 5 PARTE B

NAME_____CODE_____DATE_____

SITUATION.
At 3:30 PM a man **got locked** in a big room where some **TNT** was **left** in a **bomb**. If He **wants to survive**, He has to deactivate the bomb, which was **programmed** to **detonate** in ten minutes. The only way to **deactivate** the bomb is by placing a container **filled** with four exact gallons of water. This way the system **will stop** the **count down** which at a time unlocks the **main** door. To find out **the way** to solve the problem you only have two **containers**, one that has five **gallons** capacity and another which is three gallons, you also have a water **tap** and a **drain.** You can use all the water you need, ahh the containers don't have any measuring mark so you have to use your imagination, remember you only have 9 minutes now and the counter keeps going down.



Your answer_____**Why?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 27.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Idioma extranjero Inglés.
Investigador: Julio Martínez Salazar.
Orientador:_____

GUÍA 5 PARTE C

Look at the pictures and based on the model given, write a story by using connectors to join your answers. Do not use only negative sentences, so transform some of your negative sentences into affirmative ones to get a coherent story. Use the verbs given in the questions. You can begin **Last vacation....**

Chronological order.
First_____
Then._____
Later._____
After that._____
Finally_____

Connecting Sentences.
Even though_____But_____So_____
When_____And_____However_____
In fact_____Also /too _____
Although. _____Besides (this/that)_____
_____

Tell Me About Your Vacation

1. Did you go to Paris?

2. Did you get there by boat?

3. Did your plane leave on time?

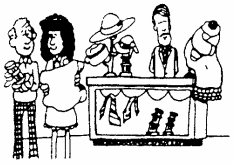
4. Did you have good weather during the flight?

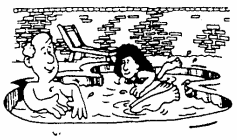
5. Did you stay in a big hotel?

6. Did you eat in fancy restaurants?

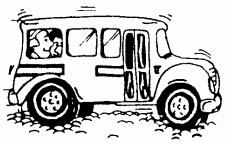
7. Did you speak Italian?

8. Did you take many pictures?


9. Did you buy any clothing?


10. Did you swim in the Mediterranean?

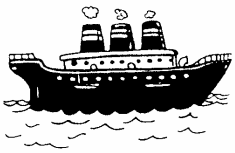
11. Did you see the Colosseum?


12. Did you travel around the city by taxi?

13. Did you send postcards to your friends?

14. Did you write to them about the monuments?

15. Did you meet a lot of Italians?


16. Did you come home by plane?

Fuente de las imágenes. Side by Side 3.

Anexo 28.

Hoja de Análisis de Guías.

INDICADORES DE EVALUACIÓN.

Investigador: **JULIO CÉSAR MARTÍNEZ S.**

Competencia a desarrollar:

Habilidad en comunicación textual o escrita con referencia a acciones pasadas.

		A	LO HACE BIEN	**B**	Lo hace con dificultad.	**C**	No lo Hace bien.
1	Construye oraciones afirmativas en pasado simple.						
2	Utiliza conectores y preposiciones.						
3	Maneja puntuación en pasado simple.						
4	Construye oraciones negativas en pasado simple.						
5	Construye oraciones interrogativas en pasado simple.						
6	Reconoce formas regulares e irregulares.						
7	Construye y maneja adecuadamente Mayúsculas y pronombres.						
8	Usa adecuadamente Adjetivos y nombres.						

CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR INDICADOR.

	A. LO HACE BIEN	**B. LO HACE CON DIFICULTAD**	**C. NO LO HACE BIEN .**
1.	Posee coherencia en sintaxis, uso y ubicación de verbos	Sintaxis alterada en un elemento pero hay coherencia y sentido.	No usa la forma verbal que corresponde y altera formas sintácticas.
2.	Mantiene relación coherente entre frases a partir del uso de conectores y preposiciones.	Usa conectores pero no hay relación coherente entre frases. Confunde el uso de preposiciones	No usa conectores ni preposiciones.
3.	Establece pausas correctas entre frase y frase, a partir de la información propuesta.	Hace oraciones muy largas , usa mas puntos y algunas comas.	No usa puntuación.
4.	Utiliza correctamente el auxiliar DID y las formas negativas de to be en pasado.	Confunde auxiliares y formas de To be pero el sentido general aún es comprensible.	No ubica bien las negaciones, usa auxiliares del presente y confunde To be y did.
5.	Utiliza correctamente el auxiliar did, y las formas de to be en pasado. Además maneja correctamente las formas verbales de acuerdo con el auxiliar.	Utiliza bien los auxiliares DID y to be pero confunde las formas verbales.	Confunde totalmente auxiliares y formas verbales. No hay sentido.
6.	Conoce los verbos regulares e irregulares y los utiliza correctamente primando el sentido.	Olvida algunas formas verbales en pasado y puede llegar a confundirse en cuanto al sentido.	No identifica formas regulares ni irregulares, tampoco significados ni sus usos.
7.	Usa mayúsculas al inicio de nombres propios, después de puntos y en los sujetos.	Olvida algunos de los usos de las mayúsculas pero los tiene presentes.	No usa mayúsculas ni en nombres propios, ni en pronombres ni al inicio de frases.
8.	Reconoce y usa nombres y adjetivos correctamente y también su sintaxis en Inglés.	Reconoce Adjetivos y nombres pero olvida sintaxis y coherencia de plural.	No reconoce ni ubica sintácticamente bien formas de nombres o adjetivos. No hay coherencia.

Anexo 29

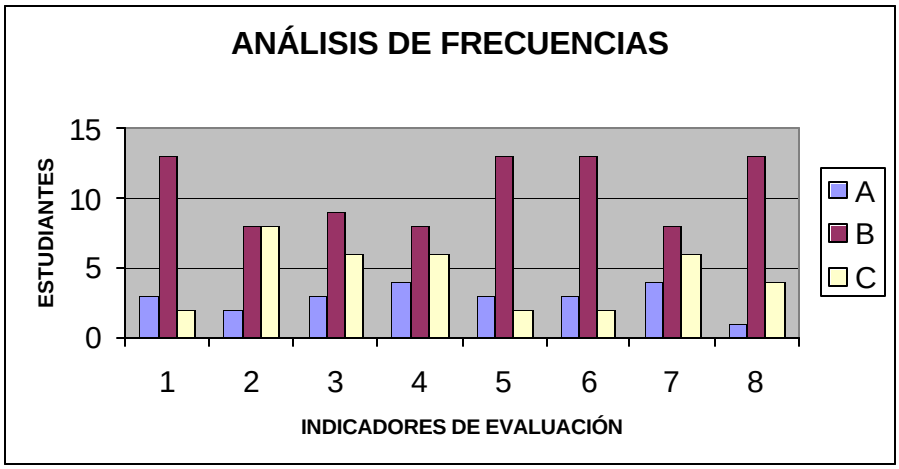
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Guía No 1
Comp a evaluar: **Habilidad en comunicación textual o escrita con referencia a acciones pasadas.**
INDICADORES DE EVALUACIÓN. **1- 8**
Criterios de evaluación. **A-B-C.**
Cuadros de Frecuencia. Investigador : **JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.**

Cuadro de análisis por estudiante.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	A				1				
	B	1	1	1		1	1	1	1
	C								
2	A			1				1	1
	B		1		1	1			
	C	1					1		
3	A			1				1	
	B	1	1		1	1	1		1
	C								
4	A				1				
	B		1			1	1		1
	C	1		1				1	
5	A					1			
	B			1	1		1		1
	C	1	1					1	
6	A				1				1
	B	1		1		1	1	1	
	C		1						
7	A						1	1	
	B	1				1			1
	C		1	1	1				
8	A					1			
	B	1	1				1		1
	C			1	1			1	
9	A								
	B	1			1	1		1	1
	C		1	1			1		
10	A	1	1						
	B					1	1	1	
	C			1	1				1
11	A								
	B	1		1	1	1	1		1
	C		1					1	

12	A							1	
	B	1		1			1		1
	C		1		1	1			
13	A								
	B	1	1			1		1	1
	C			1	1		1		
14	A	1					1		
	B			1	1	1			1
	C		1					1	
15	A					1			
	B	1	1	1	1		1	1	
	C								1
16	A	1					1		
	B		1	1	1	1		1	
	C								1
17	A		1	1	1				
	B	1				1	1	1	
	C								1
18	A			1				1	
	B	1	1				1		1
	C				1	1			

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
A	3	2	3	4	3	3	4	1
B	13	8	9	8	13	13	8	13
C	2	8	6	6	2	2	6	4



	A	LO HACE BIEN
	B	LO HACE CON DIFICULTAD
	C	NO LO HACE BIEN

Anexo 30

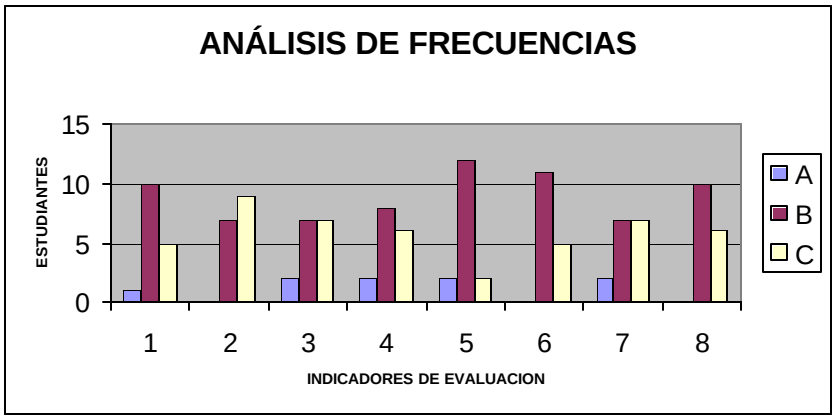
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Guía No 2
Comp a evaluar: **Habilidad en comunicación textual o escrita con referencia a acciones pasadas.**
INDICADORES DE EVALUACIÓN. **1- 8**
Criterios de evaluación. **A-B-C.**
Cuadros de Frecuencia. Investigador : **JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.**

Cuadro de análisis por estudiante.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	A								
	B	1		1		1	1	1	
	C		1		1				1
2	A			1				1	
	B		1		1	1			1
	C	1					1		
3	A								
	B	1				1	1		
	C		1	1	1			1	1
4	A								
	B	1			1	1	1	1	1
	C		1	1					
5	A								
	B				1	1	1		1
	C	1	1	1				1	
6	A				1				
	B		1	1		1			
	C	1					1	1	1
7	A							1	
	B	1	1		1		1		1
	C			1		1			
8	A					1			
	B	1	1				1		1
	C			1	1			1	
9	A								
	B	1		1		1		1	1
	C		1		1		1		
10	A				1				
	B		1	1			1	1	
	C	1				1			1
11	A								
	B	1				1			1
	C		1	1	1		1	1	

12	A			1					
	B	1			1	1	1		1
	C		1					1	
13	A								
	B	1		1		1	1	1	1
	C		1		1				
14	A	1							
	B			1	1	1			1
	C		1				1	1	
15	A					1			
	B	1	1	1	1		1	1	
	C								1
16	A								
	B		1		1	1	1	1	
	C	1		1					1

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
A	1	0	2	2	2	0	2	0
B	10	7	7	8	12	11	7	10
C	5	9	7	6	2	5	7	6



A LO HACE BIEN
B LO HACE CON DIFICULTAD
C NO LO HACE BIEN

Anexo 31

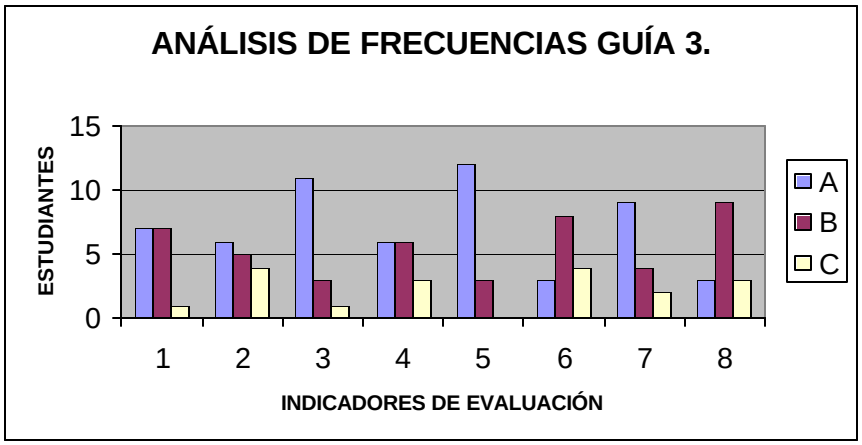
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Guía No 3
Comp a evaluar: **Habilidad en comunicación textual o escrita con referencia a acciones pasadas.**
INDICADORES DE EVALUACIÓN. **1- 8**
Criterios de evaluación **A-B-C**
Cuadros de Frecuencia. Investigador : **JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.**

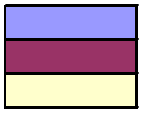
Cuadro de análisis por estudiante.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	A		1	1		1			
	B	1			1			1	
	C						1		1
2	A	1		1	1	1		1	
	B		1				1		1
	C								
3	A	1		1	1			1	
	B		1			1	1		
	C								1
4	A			1	1	1			
	B	1						1	1
	C		1				1		
5	A	1		1	1	1		1	1
	B						1		
	C		1						
6	A			1	1	1	1	1	
	B		1						
	C	1							1
7	A	1	1	1		1		1	
	B				1		1		1
	C								
8	A		1	1		1		1	
	B	1					1		1
	C				1				
9	A	1		1		1			
	B				1				1
	C		1				1	1	
10	A	1	1		1	1			1
	B			1			1	1	
	C								
11	A		1				1	1	
	B	1				1			1
	C			1	1				

12	A		1	1				1	
	B	1			1	1	1		1
	C								
13	A					1	1	1	
	B	1	1	1					1
	C				1				
14	A	1		1		1			
	B				1				1
	C		1				1	1	
15	A					1			1
	B	1	1	1	1		1	1	
	C								

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
A	7	6	11	6	12	3	9	3
B	7	5	3	6	3	8	4	9
C	1	4	1	3	0	4	2	3





A LO HACE BIEN
B LO HACE CON DIFICULTAD
C NO LO HACE BIEN

Anexo 32

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Guía No 4

Comp a evaluar: **Habilidad en comunicación textual o escrita con referencia a acciones pasadas.**

INDICADORES DE EVALUACIÓN. **1- 8**

Criterios de evaluación. **A-B-C.**

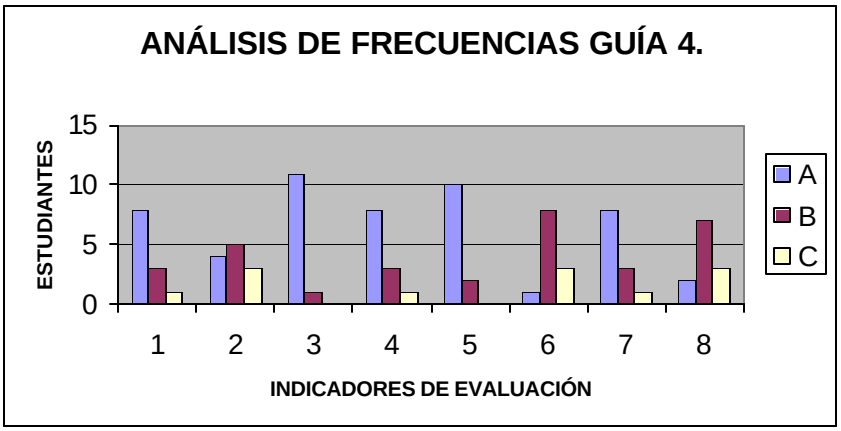
Cuadros de Frecuencia. Investigador : **JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.**

Cuadro de análisis por estudiante.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	A		1	1		1			
	B	1			1			1	
	C						1		1
2	A	1		1	1	1		1	
	B		1				1		1
	C								
3	A	1		1	1			1	
	B		1			1	1		
	C								1
4	A			1	1	1			
	B	1						1	1
	C		1				1		
5	A	1		1	1	1		1	1
	B						1		
	C		1						
6	A			1	1	1	1	1	
	B		1						
	C	1							1
7	A	1	1	1		1		1	
	B				1		1		1
	C								
8	A		1	1		1		1	
	B	1					1		1
	C				1				
9	A	1		1		1			
	B				1				1
	C		1				1	1	
10	A	1	1		1	1			1
	B			1			1	1	
	C								
11	A	1		1	1	1		1	
	B		1				1		1
	C								

12	A	1		1	1			1	
	B		1			1	1		1
	C								

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
A	8	4	11	8	10	1	8	2
B	3	5	1	3	2	8	3	7
C	1	3	0	1	0	3	1	3



A LO HACE BIEN
B LO HACE CON DIFICULTAD
C NO LO HACE BIEN

Anexo 33

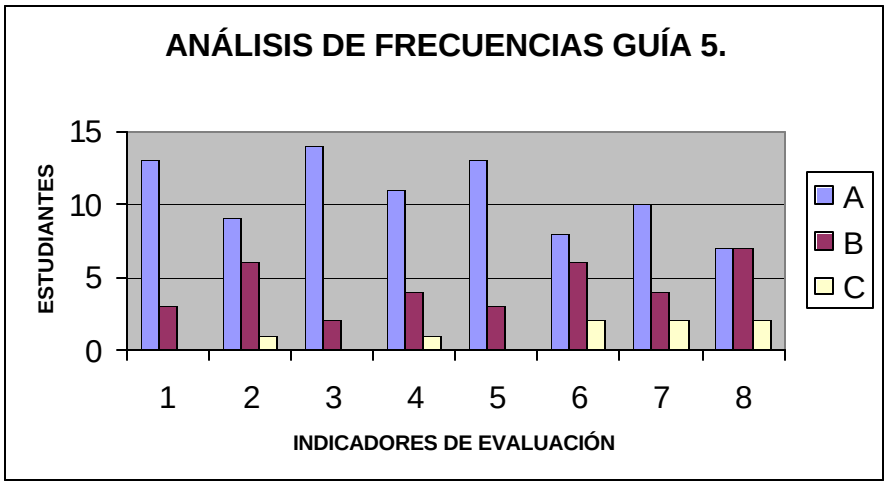
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Guía No 5.
Comp a evaluar: **Habilidad en comunicación textual o escrita con referencia a acciones pasadas.**
INDICADORES DE EVALUACIÓN. **1- 8**
Criterios de evaluación. **A-B-C**
Cuadros de Frecuencia. Investigador : **JULIO CÉSAR MARTÍNEZ SALAZAR.**

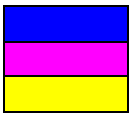
Cuadro de análisis por estudiante.

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	A		1	1		1	1		
	B	1			1			1	
	C								1
2	A	1		1	1	1	1	1	
	B		1						1
	C								
3	A	1		1	1		1	1	
	B		1			1			
	C								1
4	A		1	1	1	1			
	B	1					1	1	1
	C								
5	A	1		1	1	1		1	1
	B		1						
	C						1		
6	A			1	1	1	1	1	1
	B	1	1						
	C								
7	A	1	1	1		1		1	
	B				1		1		1
	C								
8	A	1	1	1		1		1	
	B						1		1
	C				1				
9	A	1	1	1		1			
	B				1				1
	C						1	1	
10	A	1	1		1	1			1
	B			1			1	1	
	C								
11	A	1	1	1	1	1	1	1	1
	B								
	C								

12	A	1		1	1			1	1
	B		1			1	1		
	C								
13	A	1	1	1	1			1	1
	B					1	1		
	C								
14	A	1		1		1	1		
	B				1				1
	C		1					1	
15	A	1		1	1	1	1	1	
	B		1						1
	C								
16	A	1	1		1	1	1		1
	B			1				1	
	C								

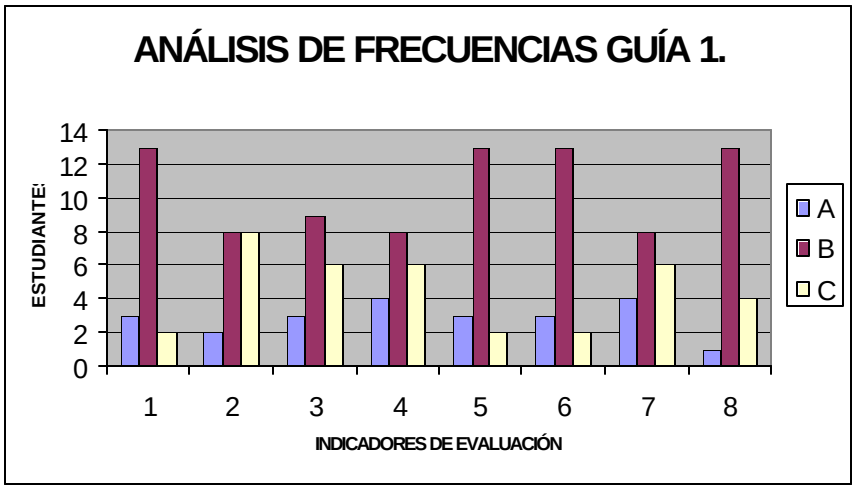
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
A	13	9	14	11	13	8	10	7
B	3	6	2	4	3	6	4	7
C	0	1	0	1	0	2	2	2

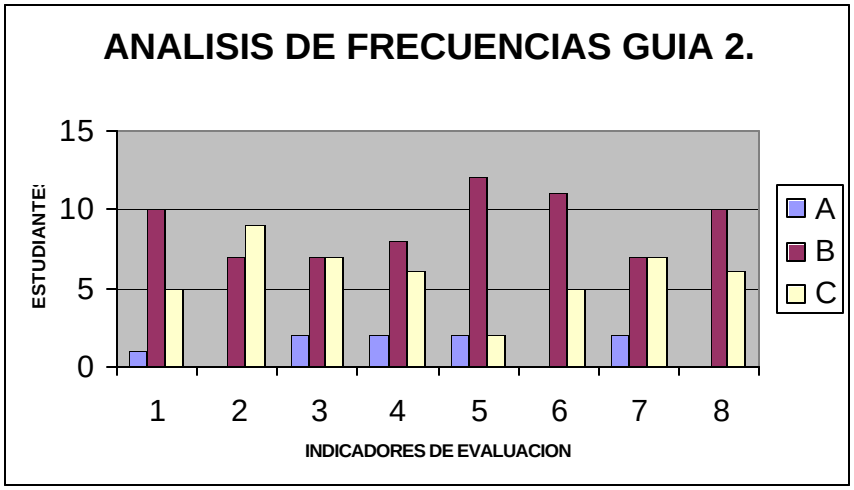


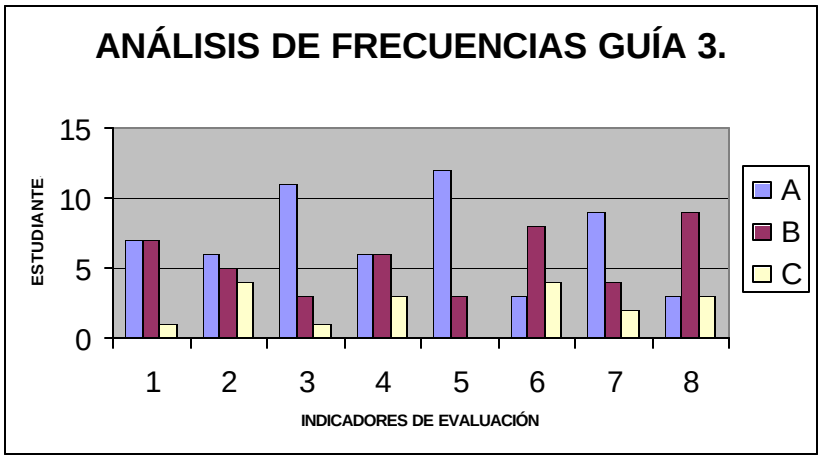


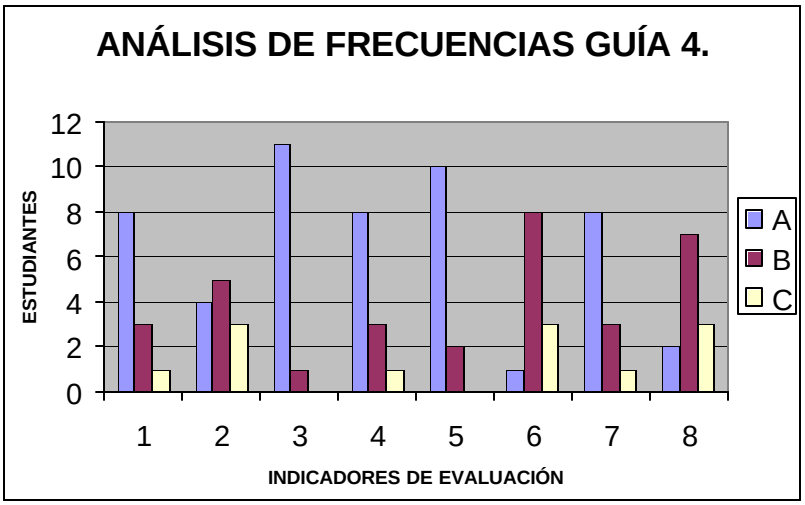
A LO HACE BIEN
B LO HACE CON DIFICULTAD
C NO LO HACE BIEN

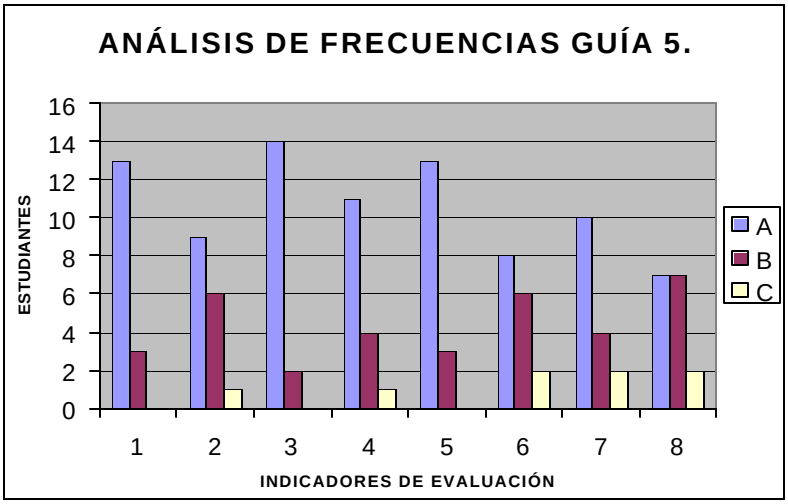
Anexo 34


ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA 1.
ESTUDIANTE
14
12
10
8
6
4
2
0
1
2
3
4
5
6
7
8
INDICADORES DE EVALUACIÓN
A
B
C


ANALISIS DE FRECUENCIAS GUIA 2.
ESTUDIANTE
15
10
5
0
1
2
3
4
5
6
7
8
INDICADORES DE EVALUACION
A
B
C


ANÁLISIS DE FRECUENCIAS GUÍA 3.
ESTUDIANTE
15
10
5
0
1
2
3
4
5
6
7
8
INDICADORES DE EVALUACIÓN
A
B
C





NOTA.
Las imágenes usadas en las guías correspondientes a los anexos 15, 21,24, 27 fueron tomadas del libro SIDE BY SIDE 1, 2. Las otras imágenes son producción de Julio Martínez Salazar

Anexo 35

CARTA DE CONSENTIMIENTO.

Título de la Investigación.

La resolución de ejercicios problémicos totalmente en Inglés, una estrategia para el desarrollo de competencias textuales básicas en Inglés en los estudiantes de primer nivel del Departamento de Lenguas de la Unab.

La siguiente información se provee para que el estudiante decida si quiere ser parte del presente estudio. Usted debe estar enterado que es libre para decidir si quiere que el material que usted trabajó haga parte de esta investigación o no. La decisión que usted tome respecto a esto no afecta de ninguna manera la relación con el Departamento de Lenguas, con el instructor ni con la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

El propósito de este estudio es desarrollar e implementar a partir de una investigación acción participativa materiales que le permitan al estudiante mejorar las competencias textuales en narraciones en pasado en Inglés.

Al firmar y aceptar usted está dando su consentimiento para que el investigador incluya sus respuestas en los datos de análisis. Sin embargo su nombre no será mencionado en los resultados de la investigación de ninguna manera y sólo el investigador tendrá acceso a esta información, la cual será manejada confidencialmente.

Nosotros estaremos muy complacidos de poder compartir con usted los resultados de esta investigación. Si usted desea puede solicitar una copia de los resultados de ésta, cuando termine.

He leído y entendido la naturaleza y propósito de este estudio y **estoy de acuerdo** en que mi información haga parte de este estudio.

Firma del estudiante _____

Fecha _____