

**LENGUAJE Y APRENDIZAJE: EN BÚSQUEDA DE UNA  
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
LENGUA INGLESA**

**AUTORA:**

**BARBARA OSOJCA - CHACÓN**

**TESIS DE GRADO**

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA:**

**Ph.D en FILOLOGÍA MARÍA SUSANA GÓMEZ BOHÓRQUEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**BUCARAMANGA  
2006**

## AGRADECIMIENTOS

*Con todo mi cariño:*

*A la memoria de mi padre*

*Con especial agradecimiento a:*

*La Dra. MARÍA SUSANA GÓMEZ BOHÓRQUEZ*

*y a La Escuela de Educación  
de la Universidad Industrial de Santander*

## CONTENIDO

pág.

INTRODUCCIÓN-----	13
1. Problema de la investigación -----	21
1.1 Planteamiento del problema -----	21
1.2 Justificación -----	23
1.3 Estado actual de la investigación en segundas lenguas -----	29
1.4 Objetivos -----	34
1.4.1 Objetivo General -----	34
1.4.2 Objetivos específicos -----	34
2. Marco Teórico -----	35
2.1 Características del proceso de adquisición de la primera lengua-----	41
2.2 Características del proceso de adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua (L2) -----	43
2.3 Factores que influyen en el aprendizaje de la L2 -----	48
2.3.1 Edad y filtro afectivo-----	52
2.3.2 La motivación-----	55
2.3.3 Input y Output-----	58
2.3.4 Interlengua-----	60
2.3.5 Competencia del lenguaje-----	64

2.3.6 Estándares	67
2.3.7 Habilidades	72
3. Diseño Metodológico	75
3.1 Metodología del proyecto	75
3.2 Población	78
3.3 Antecedentes institucionales en el área del Inglés como L2	80
4. Etapas de la Investigación	84
4.1 Etapa I	84
4.1.1 La importancia del aprendizaje del Inglés desde la perspectiva de los padres de familia: Trabajo de campo	89
4.1.2 La importancia del aprendizaje del Inglés desde la perspectiva de los padres de familia: Categorización	91
4.1.3 Expectativas de los padres de familia con la institución educativa en la adquisición de la lengua inglesa: categorización	93
4.2 Etapa II	96
4.2.1 Características de la estrategia	96
4.2.2 Elementos de la estrategia	100
4.3 Etapa III	119
4.3.1 Aplicación de la estrategia en el aula	119
4.3.2 La motivación hacía el inglés percibida por los padres de familia: Trabajo de campo	126
4.3.3 La motivación hacía el inglés percibida por los padres de familia: Categorización	127

4.3.4 La motivación hacía el inglés percibida por los estudiantes: Trabajo de campo-----	133
4.3.5 La motivación hacía el inglés manifestada por los estudiantes: Categorización-----	135
4.3.6 Prueba piloto-----	136
4.4 Etapa IV-----	143
5. CONCLUSIONES-----	152
6. RECOMENDACIONES-----	157
BIBLIOGRAFÍA-----	159
ANEXOS -----	166

## LISTA DE FIGURAS

pág.

Figura 1. Etapas de la adquisición de la primera lengua (L1)-----	42
Figura 2. Adquisición y aprendizaje de la segunda lengua (L2)-----	44
Figura 3. Factores endógenos y exógenos que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua-----	49
Figura 4. Factores endógenos-----	50
Figura 5. Condiciones que influyen en el aprendizaje de la L2-----	51
Figura 6. Constructo motivacional en el aprendizaje de la L2-----	56
Figura 7. Base de la motivación en el aprendizaje de la L2-----	57
Figura 8. Aprendizaje de la segunda lengua: Reconceptualización-----	71
Figura 9. Enfoque, Diseño y procedimiento-----	101
Figura 10. Mentefacto nacional-----	109
Figura 11. Aprendizaje significativo-----	112
Figura 12. Aprendizaje significativo: Secuencia instructiva-----	113
Figura 13. Marco de las estrategias instructivas-----	115
Figura 14. Fases de la interacción cognitiva-----	117
Figura 15. Interacción comunicativa en el proceso de aprendizaje-----	118

## LISTA DE TABLAS

pág.

Tabla 1. Resultados de la prueba diagnóstica: Contextos-----	85
Tabla 2. Resultados de la prueba diagnóstica: Competencias-----	86
Tabla 3. La importancia del aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los padres: Categorización-----	92
Tabla 4. Expectativas con la institución educativa en la adquisición de la lengua inglesa: Categorización -----	93
Tabla 5. Construcción del sistema básico de la lengua inglesa-----	124
Tabla 6. Motivación percibida por los padres de familia-----	128
Tabla 7. Motivación hacia el inglés manifestada por los estudiantes-----	135
Tabla 8. Niveles de desempeño en la prueba piloto-----	138
Tabla 9. Prueba piloto: Elementos estructurales-----	140
Tabla 10. Resultados de la prueba piloto: Rangos ocupados por los estudiantes- -----	144
Tabla 11. Prueba piloto: Ámbitos lingüísticos evaluados-----	146

## LISTA DE GRÁFICAS

pág.

Gráfica 1. Prueba piloto: Distribución de frecuencias de los puntajes-----	145
Gráfica 2. Prueba piloto: Resultados por grupos temáticos-----	147
Gráfica 3. Prueba piloto: Superación del nivel-----	148
Gráfica 4. Prueba piloto: Resultados por competencias-----	151

## LISTA DE ANEXOS

pág.

Anexo A. Competencia del lenguaje-----	166
Anexo B. Competencia organizativa-----	167
Anexo C. Competencia pragmática-----	168
Anexo D. Competencias cognitivas en el aprendizaje de la L2-----	169
Anexo E. Encuesta 1 para padres de familia-----	170
Anexo F. Encuesta 2 para padres de familia-----	171
Anexo G. Prueba piloto-----	172
Anexo H. Prueba piloto: Rejilla estructural-----	179
Anexo I. Prueba piloto: Errores por pregunta-----	185

## RESUMEN

**TÍTULO:** LENGUAJE Y APRENDIZAJE: EN BÚSQUEDA DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA \*

**AUTOR:** OSOJCA – CHACÓN, Bárbara \*\*

**PALABRAS CLAVES:** Bilingüismo, Competencia del lenguaje, Interlengua, Lengua extranjera, Segunda lengua, Estrategia del aprendizaje, Investigación – Acción

La presente investigación aborda el tema del aprendizaje de una lengua extranjera en las circunstancias educativas actuales. Se analizan los complejos procesos lingüísticos y extralingüísticos que operan en el aprendizaje de una lengua. Esta propuesta pretende fortalecer la capacidad de los docentes para analizar y modificar sus prácticas diarias por medio de diversas estrategias de aprendizaje, enmarcadas en una propuesta metodológica fundamentada en las teorías del lenguaje y del aprendizaje.

El objetivo principal está orientado a la construcción de una estrategia pedagógica que facilite el desarrollo de la competencia lingüística en el aprendizaje de la lengua inglesa en niños del grado primero de Educación Básica. En función de este objetivo, se diseñan los elementos fundamentales de la estrategia con base en los lineamientos curriculares del MEN, y, posteriormente, se realiza la prueba piloto de la propuesta diseñada. Finalmente, se proponen los ajustes pertinentes de acuerdo con los resultados de la prueba.

La metodología del trabajo es de tipo cualitativo. Se opta por la investigación – acción, la cual está fundamentada en la interpretación de experiencias y tiene como finalidad la solución de problemas concretos que el educador encuentra en las actividades cotidianas.

La investigación – acción aplicada al aprendizaje de la lengua inglesa proporcionó una amplia experiencia interpretativa de los hechos educativos ocurridos en el aula del primer grado. Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes desarrollaron las competencias básicas de la lengua inglesa, así como la competencia estratégica. Por esta razón, se puede concluir que la estrategia diseñada propicia el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera.

---

\* Tesis de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía

\*\* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía.  
Ph.D en Filología María Susana Gómez Bohórquez

## ABSTRACT

**TITLE:** LANGUAGE AND LEARNING: IN SEARCH OF A PEDAGOGIC STRATEGY FOR TEACHING ENGLISH LANGUAGE \*

**AUTHOR:** OSOJCA – CHACON, Bárbara \*\*

**KEY WORDS:** Bilingualism, Language competence, Interlanguage, Foreign language, Second language, Learning strategy, Action – Research

The present research approaches the theme of learning a foreign language in current educational circumstances. The complex linguistic and nonlinguistic processes are analyzed, which are involved in language learning. This investigation deals with the enrichment of teachers' capacity to analyze and modify their daily practices through the application of diverse learning strategies based on methodological fundamentals of the theories of language and learning.

The main objective is oriented on the design of the pedagogic strategy that facilitates the development of linguistic competence in the process of learning English language in children from the first grade of Elementary Education. In order to accomplish this objective, the elements of the strategy, based on the curriculum orientations given by the Ministry of National Education, are designed. In the next phase, the preliminary test is applied to estimate the achievements of the proposal. Finally, modifications are suggested accordingly to the results on language testing.

The methodology of this work is qualitative. The action – research, based on the interpretation of experiences, is used, and its ultimate dimension is the solution of real problems that the teacher must resolve in daily activities.

The action – research, applied for learning English language, permitted profound interpretation of the educational practice occurred in the first grade classroom. The results of the investigation demonstrate that students developed the basic competences of English language, as well as the strategic one. Therefore, it can be concluded that the designed strategy facilitates the development of the linguistic competence of the foreign language.

---

\* Thesis for Graduate Studies to achieve the title: Master of Arts in Pedagogy

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Education, Master of Arts in Pedagogy.  
Ph.D in Philology María Susana Gómez Bohórquez

## INTRODUCCIÓN

En las circunstancias educativas actuales, cada día está cobrando mayor vigencia el aprendizaje de una lengua internacional, diferente a la materna, lo cual es prioritario para entrar a competir en un mundo globalizado.

Debido a la internalización de la economía, al pluriculturalismo y al desarrollo científico y tecnológico, la población estudiantil debe adquirir las herramientas necesarias para enfrentar los retos de la postmodernidad. De ahí la **importancia del aprendizaje de una lengua extranjera**, que les permita a los niños y jóvenes apropiarse de su entorno en la vida escolar, posteriormente en el ámbito universitario y, en consecuencia, en todos los demás campos en que se desenvuelvan.<sup>1</sup>

La percepción diaria de nuevos elementos de nuestro mundo exige mayor preparación y 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 una **necesidad sentida** de quienes de una u otra manera se han involucrado con los sistemas de globalización y las nuevas tecnologías.

---

<sup>1</sup> *Evaluación por competencias: Idioma Extranjero – Inglés*. Bogotá: Edición Pruebas de Estado: Icfes – Magisterio, 2004, p.126.

Los sistemas de información y de comunicación han logrado romper fronteras y este proceso genera indirectamente una vinculación entre los países subdesarrollados y los industrializados. De esta forma **el inglés** ha llegado a ser el **lenguaje universal** del mundo contemporáneo.

En el aprendizaje de una lengua extranjera operan complejos procesos **lingüísticos** y **extralingüísticos** y, entre éstos, los **socioculturales**.<sup>2</sup> Por lo tanto, el estudio de las lenguas se realiza con base en la valoración de las diferencias. Consecuentemente, este tipo de estudio se concibe como un medio de **comprensión internacional**, de lucha contra cualquier manifestación de tendencias de dominación como las coloniales, sociales, lingüísticas y económicas.<sup>3</sup> El aprendizaje de las lenguas extranjeras, por otro lado, propicia los **procesos de democratización** de la educación, el deseo de asegurar el derecho de acceso y de igualdad de oportunidades para todos. Adicionalmente, el estudio de diferentes lenguas garantiza posibilidades de enriquecimiento y de **desarrollo del individuo** así como su promoción social y cultural.

El conocimiento de las lenguas extranjeras permite también incrementar la **valoración de la propia cultura**, base y elemento esencial de la educación, a través de la **apertura al mundo**, a otras culturas y civilizaciones. En consecuencia , el bilingüismo se concibe en términos de igualdad en el estatus

---

<sup>2</sup> ESTEVA FABREGAT, Claudio. *El biculturalismo como contexto de bilingüismo*. En: Bilingüismo y biculturalismo. Barcelona: Ediciones CEAC, 1998. p.10 – 13.

<sup>3</sup> ZACHARIEUV, Z. *Lengua maternal, bilingüismo y multiculturalismo a través de los programas de la UNESCO*. En: Bilingüismo y biculturalismo. Op. Cit., p. 271.

y en la función, en términos de **complementariedad**, de **enriquecimiento mutuo** y no como la creación de condiciones favorables para la implementación de una lengua extranjera, en detrimento de la lengua materna y en provecho de la lengua de la comunidad foránea. Por lo tanto, en el contexto educativo, el bilingüismo no puede ser interpretado como una etapa preparatoria para el monopolio de una lengua de gran difusión.

Para los fines del presente trabajo, es importante aclarar el uso del término **bilingüismo**. Deriva del latín y significa el habla de dos lenguas o lo escrito en dos idiomas. El Diccionario de la lengua española<sup>4</sup> lo define como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Consecuentemente, el bilingüismo es el **uso alternativo de dos lenguas** por un mismo individuo y también la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de hablantes.<sup>5</sup>

El bilingüismo, por lo tanto, no es un fenómeno puramente lingüístico, sino que surge del contacto de lenguas, de causas extralingüísticas de tipo histórico, político y cultural.

A partir de las consideraciones anteriores, es pertinente destacar que el bilingüismo permite a los aprendices **conquistar el rol** que ellos están llamados a jugar **en la sociedad en la época de la globalización**. Por ello, el

---

<sup>4</sup> *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. T.2, 22ª Edición, 2001. p.215.

<sup>5</sup> En: *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Barcelona: Salvat Ediciones S.A. T.2, 1988. p. 521.

bilingüismo no está considerado como una solución exclusiva o un fin en sí mismo, sino más bien, como un componente de las políticas y prácticas de la educación aplicadas a condiciones particulares de los aprendices, que les permite un **acercamiento educativo global**.

En efecto, en el mundo actual, el problema sobrepasa el ámbito estrictamente bilingüe, entendido como la posibilidad de aprendizaje de otra lengua, debido a **diversas necesidades de comunicación**. Es así como el bilingüismo viene a ser una etapa caracterizada por la igualdad y la reciprocidad en la **realización del derecho a la educación** frente a la coexistencia de varias lenguas y culturas. Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional incluye en los programas de básica primaria y secundaria el estudio de una lengua diferente a la materna, y propende por establecer las mejores condiciones pedagógicas y psicológicas para su aprendizaje eficaz. Esto con miras a promover el acercamiento interdisciplinario, la cooperación y la comunicación internacional.

Además, el aprendizaje de las lenguas propicia la superación de una visión etnocéntrica de la cultura y de la vida. Por lo tanto, permite concebir la **unidad y el universalismo de la civilización del mundo** para llegar a la tolerancia y la aceptación de otras lenguas, culturas y civilizaciones.<sup>6</sup> Esta aceptación, en el futuro, conducirá al rechazo de los estereotipos, a una gran disponibilidad y

---

<sup>6</sup> ZACHARIEUV, Z. *Lengua maternal, bilingüismo y multilingüismo a través de los programas de la UNESCO*. En: Bilingüismo y biculturalismo. Op. cit., p. 273.

participación en el **diálogo universal**, al ideal del **entendimiento y la comprensión** en un mundo en el cual hay que coexistir.

Para lograr este propósito, la educación bilingüe debe ser vista desde una perspectiva longitudinal, ya que todavía existen diferencias entre los distintos grupos lingüísticos. Está claro que hay mucho trabajo por hacer y que el estudio de las lenguas extranjeras requiere el esfuerzo y la colaboración de investigadores de distintos campos como los educadores, lingüistas, psicólogos, sociólogos y antropólogos.

Entre los grandes pensadores del siglo XX que hicieron valiosos aportes para comprender y solucionar el problema de las diferencias, destacan los siguientes:

El lingüista Roman Jakobson<sup>7</sup> se dio cuenta que cada **lengua es una variación a partir de una estructura**. El antropólogo Levi-Strauss enseñó que “... **no hay culturas superiores ni razas superiores**, no hay civilización primitiva ni civilización evolucionada; no hay más que respuestas diferentes a problemas fundamentales e idénticos.”<sup>8</sup> Por otro lado, Noam Chomsky agregó que la **humanidad es homogénea** en su **expresión lingüística**, tal como lo es

---

<sup>7</sup> En: SMOLINSKI, Frank. *Landmarks of American Language & Linguistics*. Washington D.C.: English Language Programs Division. Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1998. p. 255.

<sup>8</sup> LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Ediciones Altaya, 1994. p. 368.

en su biología. Por eso, **ninguna lengua es más complicada que otra**, y ninguna evoluciona hacia una mayor complejidad.<sup>9</sup>

El conocimiento de las lenguas permite a las personas tener un grupo selecto de maestros universales y les permite ser estudiantes universales. Por lo tanto, el aprendizaje de las lenguas puede **cambiar la realidad de las personas** hacia una nueva realidad trascendental plasmada en su proyecto de vida. En consecuencia, aprender una lengua es la semilla que se debe sembrar en la infancia, cultivarla y cuidarla en la juventud para ver cómo esta semilla se hace viva en la vida profesional y personal del adulto.

Actualmente, a las instituciones educativas se les exige una mayor profundización en las metas que los educandos deben alcanzar en la apropiación de una lengua extranjera y en el respectivo **desarrollo de las habilidades comunicativas**. Además, se exige **mayor profesionalismo** en la **enseñanza**, por cuanto se busca desarrollar un proceso más comprometido y significativo que permita que los estudiantes actúen sobre el mundo para transformarlo.

El dominio y óptimo grado de **competencia en un idioma extranjero** es el elemento de **calidad de vida**. En la sociedad de culturas móviles y de acceso

---

<sup>9</sup> SORMAN, Gay. *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1991. p 86 – 94.

al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en **herramientas primordiales** en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural.<sup>10</sup> Esto corresponde a una **visión prospectiva del siglo XXI**, en el cual un alto porcentaje de personas deberá tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más cohesionada con un modelo de desarrollo sostenible personalizado.<sup>11</sup>

En consecuencia, se trata de promover desde todos los ámbitos y, en particular desde el educativo, la formación de **ciudadanos competentes** que asuman el compromiso de participar en un nuevo mundo de interacción multicultural, científica y tecnológica.

Para ser competentes en la era de información, los estudiantes tienen que aprender a encontrar sus propios caminos a través de múltiples fuentes y medios. Sus caminos podrán ser construidos cooperativamente entre ellos, con sus profesores y los medios de información y comunicación. La postmodernidad incluye la autodirección así como las interacciones sociales.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> *ESTÁNDARES CURRICULARES: Idiomas Extranjeros*. Bogotá D.C: Editorial Unión Ltda., 2003. p.9.

<sup>11</sup> En: FLOREZ ROMERO, Rita. *El lenguaje en la Educación: Una perspectiva Fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. p.45.

<sup>12</sup> En: *ESTÁNDARES CURRICULARES: Idiomas Extranjeros*. p. 74.

Finalmente, la tarea de la educación es trabajar con el fin de que los estudiantes desarrollen plenamente sus **capacidades** y **competencias**. Por tanto, uno de los efectos de los procesos de globalización y mundialización es la ubicación de la educación bilingüe en el plano de las prioridades políticas a corto y a mediano plazo en todo el mundo.

# 1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Ley General de Educación de 1994 ordenó la enseñanza de la lengua extranjera en primaria y secundaria. Sin embargo, una década después, aún existen colegios públicos y privados en Colombia que no están cumpliendo la norma. ¿ Cuáles son las razones? Déficit de licenciados en inglés, falta de recursos, desconocimiento de la norma. Por otro lado, los egresados de las facultades de pregrado no están saliendo bien preparados. Tienen buen manejo del idioma extranjero, pero fallan en la pedagogía o al contrario.<sup>13</sup>

Actualmente, con el nuevo examen del estado es obligatorio que los estudiantes escojan una prueba de idiomas: inglés, francés o alemán. En los últimos seis años, el 98 por ciento de los estudiantes seleccionó el área de inglés. En Santander, el puntaje obtenido por los bachilleres en el año 2003 fue el siguiente: entre 36–40 puntos 30.27%, entre 41 – 45 puntos 38.79%. Muy pocos (0.78 %) obtuvieron puntaje entre 71– 80 puntos.<sup>14</sup>

En el año 2003, el promedio de inglés en la prueba de estado, del calendario A y B, fue 41.51. En el año 2004, el calendario B obtuvo el promedio 41.51 y calendario A 39.16, el cual fue el más bajo entre todas las asignaturas que

---

<sup>13</sup> Sobre el tema presentado es de gran pertinencia la investigación realizada por Antonio José Caicedo y Maritza Abadía, apoyados por el Instituto para la Investigación Educativa del Distrito ( IDEP ).

<sup>14</sup> Estos datos fueron tomados del ICFES: Los resultados de puntaje en el núcleo común, Santander – Calendario A Año 2003. Porcentaje de estudiantes en cada rango de puntaje.

conforman el examen ICFES. En el año 2005, los colegios del calendario B lograron en inglés un promedio de 43.84 y los del calendario A 42.87. El análisis de los datos presentados muestra que aunque los resultados mejoraron en el 2005, el inglés ha sido en los últimos seis años (2000 – 2005) una de las asignaturas con más bajo rendimiento, después de historia y geografía,<sup>15</sup> en los ámbitos regional y nacional.

Curiosamente, estos datos no fueron tenidos en cuenta ni por la prensa, ni por el mismo ICFES. Todos los años públicamente se revelan los resultados que obtuvieron los colegios en cada una de las ocho asignaturas que conforman la prueba. De hecho, por estos resultados se clasifican los colegios en diferentes categorías, las cuales hacen referencia a la calidad educativa de los centros escolares. No obstante, es pertinente recordar que la prueba está conformada por nueve materias. Consecuentemente, es difícil comprender porqué el inglés y otras lenguas extranjeras no ameritan este tipo de atención pública y no se tienen en cuenta para la clasificación, ni para el análisis de las fortalezas y debilidades en el área.

De lo dicho anteriormente, se desprende que el tema del aprendizaje de las lenguas extranjeras debe salir a la luz pública y ocupar lugar prioritario en el discurso pedagógico actual.

---

<sup>15</sup> Véase los resultados del Examen de Estado ( 2005 ) en: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)

Para que la situación presentada en el área de inglés cambie, se requiere superar la barrera existente entre los lineamientos del MEN, las diversas teorías educativas y la práctica vivida en el aula. Por esta razón, se necesita diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua inglesa en la educación básica primaria, que ayude a elevar su calidad en el ciclo de la básica secundaria y media vocacional.

Con miras a contribuir a llenar el vacío existente en Colombia en cuanto a la enseñanza del inglés en básica primaria, la pregunta central a la que pretende responder el presente trabajo es:

**¿Qué estrategia pedagógica facilita el desarrollo de la competencia lingüística en el aprendizaje de la lengua inglesa en el grado primero de Educación Básica?**

## **1.2 JUSTIFICACIÓN**

Lo expuesto anteriormente conlleva a reflexionar cuáles son los aspectos que se pueden mejorar en la enseñanza de la lengua inglesa y de qué manera se puede proponer una estrategia pedagógica innovadora, diseñada especialmente para niños del grado primero que comienzan su escolaridad. Además, como ya se expresó en la introducción, actualmente es de suma importancia la búsqueda de estrategias educativas que fomenten el respeto por la diversidad cultural. Como bien es sabido, el siglo XXI exige el dominio de

lenguas extranjeras, lo que contribuirá, sin lugar a dudas, a que la sociedad colombiana se inserte mejor en la globalización.

La presente propuesta de investigación, *“Lenguaje y aprendizaje: en búsqueda de una estrategia pedagógica para la enseñanza de la lengua inglesa”*, aspira a reflexionar profundamente sobre *el rol del lenguaje en el aprendizaje*, tema que actualmente ocupa lugar central en las investigaciones pedagógicas realizadas en varios centros educativos, con la intención de alcanzar niveles óptimos de calidad y acreditación.

Esta propuesta, a su vez, pretende fortalecer la capacidad de los docentes para analizar y modificar sus prácticas diarias por medio de diversas *estrategias de aprendizaje*, enmarcadas en una propuesta metodológica fundamentada en las *teorías de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje*.

En la actualidad, se observa la gran necesidad de construcción de currículos escolares que abarquen los objetivos propios de los procesos de modernización y mundialización. Es así como la adquisición de conocimientos y habilidades, por parte de los estudiantes, debe estar estrechamente vinculada a los procesos de enseñanza. La finalidad es que aquéllos sean gestores de su propia formación, de su desarrollo en todas las dimensiones, para que se conviertan en sujetos activos del proceso educativo, lo cual facilitará su desempeño personal.

Aunque no hay una definición de aprendizaje plenamente satisfactoria, se considera que la adquisición de un conocimiento determinado exige la realización de variadas actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas para alcanzar las metas propuestas.<sup>16</sup>

Desde hace casi una década, el tema de las competencias ronda la política educativa colombiana. Se pretende demostrar que la misión de competencias trae consigo una nueva aproximación al *desarrollo humano*, con importantes implicaciones en el *campo educativo*.

La noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, “...para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico”<sup>17</sup>, en “*Estructuras sintácticas*” (1957) y “*Aspectos de la teoría sintáctica*” (1965). Según este autor, “la *competencia lingüística* es la capacidad con que cuenta un hablante oyente ideal para producir enunciados y frases coherente”. Chomsky parte de la base de que todos los seres humanos tienen un conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer enunciados gramaticalmente válidos.

---

<sup>16</sup> MALAVER FUENTES María Claudia, RODRÍGUEZ URIBE Magda, SEGURA MORENO Clara Inés. Estructurar mentes para formar personas. En: *Educación y Educadores*. Bogotá: Editorial Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, Vol. 4, 2001, pp.72.

<sup>17</sup> TORRADO PACHECHO María Cristina. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación Colombiana. En: *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.p.28.

En educación, el concepto de competencia ha sido recontextualizado. Dell Hymes (1972) utiliza el término de *competencia comunicativa*, para referirse al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares concretos y social e históricamente situados<sup>18</sup>. Hymes enriquece el contexto de competencia al introducirle un elemento pragmático o sociocultural; se aprende a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que se vive. Si el lenguaje está apartado de la vida, de la realidad de las personas, no es significativo. La teoría de las *inteligencias múltiples* de Howard Gardner propone un nuevo concepto de inteligencia distinto al del rasgo innato individual de Chomsky que es sinónimo de don o aptitud. Gardner reconoce la sorprendente flexibilidad del lenguaje, así como la diversidad de maneras en que los humanos han explotado su herencia lingüística con propósitos comunicativos y expresivos. Por tanto, para este autor la inteligencia lingüística no es tan sólo una forma de inteligencia auditiva - oral.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES definen la *competencia* como un saber hacer en un campo de actuar humano, una acción situada, definida en relación con el uso de determinados *instrumentos mediadores*, tales como los *sistemas simbólicos del lenguaje hablado y escrito*, y las formas de *representación gráfica*.

En la extensión del concepto de competencia se ha tenido poco en cuenta la *competencia cognitiva*, derivada de la competencia lingüística. En el desarrollo

---

<sup>18</sup> SÁNCHEZ LOZANO Carlos. *Competencia comunicativa y aprendizaje significativo*. En: *Actualidad educativa*. Nos. 17-18, Editorial Libros & Libros S.A. 2000, p.52.

de estas reflexiones se ha podido apreciar la enorme *relevancia* del *lenguaje* en los procesos cognitivos del hombre. Las implicaciones de este hecho son evidentes: “*el lenguaje, en todas sus formas, debe ser el principal protagonista de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas*”<sup>19</sup>.

No hay duda que la mayoría de las instituciones se encuentra en una *búsqueda permanente* de las *herramientas* que pueden verdaderamente *transformar el aula* para cumplir con las exigencias de la sociedad contemporánea y satisfacer los intereses de los estudiantes del siglo XXI.

Por lo anterior, el presente proyecto de investigación busca sintonizar nuevos enfoques hacia una unidad común de la formación, en torno a las *competencias, estándares, estrategias de aprendizaje y evaluación* en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. Esto, por cuanto la calificación de los procesos intelectuales está estrechamente relacionada con el desarrollo de los niveles de otros lenguajes.

Este proyecto pretende fomentar la reflexión y la discusión acerca de los resultados obtenidos por los alumnos de una institución educativa de Floridablanca, con el fin de que ésta identifique en qué nivel están sus estudiantes en el desarrollo de las competencias, qué han logrado y cuánto les falta por hacer.

---

<sup>19</sup> VINENT SOLSONA Manuel. *Lenguaje y competencias*. En: *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2000,p.38.

Es de gran importancia aprender a reflexionar sobre los factores institucionales y pedagógicos que pueden incidir en los resultados. Esto propicia la formulación de *planes de mejoramiento pedagógico e institucional* en el área de la lengua extranjera, lo que contribuye a que los estudiantes dispongan de nuevas herramientas para su desempeño lingüístico y cultural.

Para el profesor de inglés, el primer objetivo de la educación es el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante; de tal modo que el contenido de la enseñanza, con toda la importancia que pueda tener por sí mismo, es sólo un medio para lograr las competencias. En cuanto este desarrollo esté íntimamente ligado al potencial creativo del niño, la práctica docente debe crear ante todo las condiciones para descubrir y hacer manifiesto este potencial.

El enfoque metodológico de la presente propuesta traspasa las fronteras de imitación fonética y estructural por repetición. Se fundamenta en que la estructura mental del aprendiz se configura en el proceso de mediación individual o grupal, y puede ser evocada por la memoria cada vez que el sujeto lo desee según la necesidad del contexto. A medida del avance en el proceso de aprendizaje, el lenguaje del estudiante se hace más preciso, se refiere a los objetos y a los hechos con analogías, tiene criterio para sus juicios valorativos, habla en oraciones completas, ofrece pruebas para sostener sus ideas y define los términos que usa. Su expresión oral y escrita se hace concisa, descriptiva y coherente.

El momento más significativo en el aprendizaje del idioma inglés es cuando interactúan la inteligencia práctica y abstracta, cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas del desarrollo independientes, convergen. Para el niño, hablar es tan importante como actuar para lograr una meta. La unidad de percepción, lenguaje y acción es fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En conclusión, la pedagogía de la lengua extranjera debe estar orientada al futuro desarrollo del estudiante. El habla, la lectura y la escritura deben ser necesarias para el aprendiz. Éstas no se enseñan solamente como habilidades motoras, sino también como actividades culturales complejas necesarias para la vida. Sólo así se podrán activar los procesos intelectuales y de personalidad que yacen en la zona del desarrollo próximo.

### **1.3 ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS**

La investigación sobre la enseñanza de la L2 ( lengua extranjera o segunda lengua) comprende numerosas categorías entre las que se incluyen la teoría didáctica o curricular, la metodología, el desarrollo de la evaluación, estudios psicológicos y sociológicos sobre adquisición de lenguas de individuos y las comunidades, el análisis del uso de la lengua meta y las necesidades de los aprendices, entre otras.

Aunque gran parte del interés se ha centrado en la adquisición de una L2 en contextos naturales, en el centro de la implementación de la educación en L2 se encuentra el estudio de la enseñanza de la lengua en el aula, conocida como investigación en el aula. Los investigadores del aula prestan atención a lo que ocurre en clase y al efecto que esto produce en el desarrollo del uso lingüístico de los aprendices. Esta rama de la lingüística aplicada se inició durante los años sesenta y setenta.

Las dos últimas décadas han estado marcadas por el incremento de la aparición de trabajos con base teórica que estudian en detalle las prácticas de la adquisición y uso de la L2 en el aula. Hacia mitad de los años setenta, la investigación de L2 en el aula evolucionó hacia una perspectiva centrada en los procesos de interacción en el aula y algunos de los resultados de aprendizaje.

Una de las elaboraciones clave en el estudio de la adquisición de la L2 en el contexto escolar durante la última década proviene de los intensos avances de la teoría y la investigación de la psicología cognitiva y la percepción de lenguas, que han llevado a los investigadores a considerar más detalladamente los procesos cognitivos internos que ocurren durante la enseñanza en el aula.

Hacia finales de los ochenta, la investigación demostró que los procesos internos del aula estaban profundamente influidos por el modo en que se organizaba la clase. En consecuencia, ha surgido un mayor interés por los

procesos cognitivos implícitos del aprendiz, y la percepción que éste tiene de la lengua meta y las operaciones metacognitivas que realiza con ella.

En la actualidad, muchos investigadores que se han centrado en el aula se han esforzado por caracterizar los principales rasgos del ambiente de la sociedad, junto con las perspectivas individuales del profesor y del alumno que influyen en la adquisición de una L2.<sup>20</sup>

Respecto a las recientes tendencias de investigación en L2, es pertinente resaltar que rara vez ilustran una posición teórica generalizada en lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas. Por el contrario, según Chaudron, tratan de la resolución local de problemas del momento y de los intereses de los protagonistas en un contexto determinado, haciendo uso, en gran medida, de las observaciones realizadas en el contexto de la comunidad, así como las reflexiones de profesores y alumnos acerca de sus creencias y actitudes hacia las prácticas educativas.

En suma, todavía falta mucha investigación de este tipo en el campo de la educación en L2. No es abundante la bibliografía, original o traducida, de que dispone el lector de habla española interesado en la adquisición de segundas lenguas, tema sin embargo de gran interés práctico. Según Juana Muñoz Licerias, destacada especialista en la materia de la Universidad de Ottawa, las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas escritas en español

---

<sup>20</sup> CHAUDRON, Craig. *Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas*. En: MUÑOZ, Carmen. *Segundas lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2000. p. 128- 129.

o las traducciones son prácticamente inexistentes.<sup>21</sup> La mayoría de los trabajos ha sido realizada por investigadores anglo-sajones, quienes primordialmente han utilizado los métodos cuantitativos.<sup>22</sup>

En el contexto colombiano, entre las numerosas publicaciones en el campo educativo de la Cooperativa Editorial Magisterio, se encontró una sola publicación sobre el tema en cuestión, realizada por Leyla Rojas en el libro “Cómo aprenden los niños una lengua extranjera.”

La Academia Internacional de Educación ( Educational Practices UNESCO ) publicó en español la traducción de la obra de Elliot L. Judd, Lihua Tan, Herbert J. Walberg “Enseñanza de idiomas adicionales”. Sobre el tema presentado es de gran pertinencia la investigación realizada por Antonio José Caicedo y Maritza Abadía, apoyados por el Instituto para la Investigación Educativa del Distrito (IDEP).<sup>23</sup>

Otra investigación realizada en Colombia es: Evaluación de la comprensión en idioma inglés en el marco del programa “English Discoveries” realizada por Melba Libia Cárdenas Beltrán y María Claudia Nieto Cruz, profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, miembros del grupo de evaluación por competencias.

---

<sup>21</sup> MUÑOZ LICERAS, Juana. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Lingüística y Conocimiento, 1992. p.9.

<sup>22</sup> Por ejemplo: BROWN, J.D. ROGERS, T.S. *Doing Second Language Research*. Oxford University Press, 2002 o NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 2003.

<sup>23</sup> En: JEREZ, Ángela C. *Enseñanza de Inglés, nada OK*. El Tiempo, Santafé de Bogotá. ( 15, octubre, 2000); p. 3 –9.

La Secretaría de Educación de Bogotá se propuso evaluar la comprensión en idioma inglés de los estudiantes de instituciones educativas oficiales de calendario A que han estado en contacto con el programa “English Discoveries”.<sup>24</sup>

Por otra parte, el MEN actualmente ha convocado un grupo de investigadores de diferentes universidades, encabezado por la asesora del programa Luz Amparo Martínez, para crear un proyecto piloto de bilingüismo en Colombia con la participación de las secretarías de educación de varios departamentos.<sup>25</sup> Sin embargo, todavía no se conocen los resultados del trabajo de estos grupos de investigación.

Con el propósito de ampliar el conocimiento acerca de cómo mejorar las prácticas educativas se necesita una comprensión crítica de la sociedad y una apreciación fundamental de las necesidades personales y la conciencia de cada individuo. Queda también mucho por descubrir acerca de la manera en que los aprendices adquieren conocimientos y destrezas avanzadas en L2 dentro de un contexto institucional.

Adicionalmente, la investigación –acción puede aumentar el entendimiento de los procesos de aprendizaje en la escuela.

---

<sup>24</sup> En: BOGOYA MALDONADO, Daniel. *Trazas y miradas :evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.

<sup>25</sup> En: Bilingüismo en Colombia, meta en el 2009. El Tiempo: Educación, Santafé de Bogotá (11, mayo, 2005); p. 4.

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1. OBJETIVO GENERAL:**

Construir una estrategia pedagógica que facilite el desarrollo de la competencia lingüística en el aprendizaje de la lengua inglesa en niñas del grado primero de Educación Básica.

### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Diseñar los elementos fundamentales de la estrategia con base en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional.

Realizar una prueba piloto de la propuesta diseñada en el grado primero de Educación Básica.

Realizar los ajustes pertinentes de acuerdo con los resultados de la prueba piloto.

## 2 . MARCO TEÓRICO

Es pertinente anotar que la revisión bibliográfica para esta investigación no se agota en lo que aquí se presenta. El desarrollo de la investigación implica avanzar paralelamente en la revisión, discusión y análisis de la literatura existente, herramienta fundamental para el proceso del diseño de la estrategia pedagógica que pretende desarrollar esta propuesta.

La investigación se basa en los estudios del lenguaje y del aprendizaje, en los fundamentos curriculares del área de la lengua extranjera, en el estudio de las nociones de competencias y estándares, en las teorías del texto y en la comprensión de lectura, en el aprendizaje de la lengua extranjera ( Brown H.D.<sup>26</sup>, Bachman L.F.<sup>27</sup>, Chamot A. U.<sup>28</sup>, Jule.G.<sup>29</sup>).

Los autores que constituyen las fuentes más significativas del presente trabajo investigativo son:

- **JEAN PIAGET:** Su aporte al análisis de las etapas de desarrollo por las que trasciende un sujeto determina, no sólo una forma de

---

<sup>26</sup> BROWN, H.Douglas. *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Longman, 2000.

<sup>27</sup> BACHMAN, Lyle E. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press, 1990.

<sup>28</sup> CHAMOT, Anna Uhl; BERNHART, Sarah; EL-DINARY, Pamela Beard; ROBBINS, Jill. *The Learning Strategies Handbook*. New York: Addison Wesley Longman, 1999.

<sup>29</sup> JULE, George. *El Lenguaje*. Cambridge University Press, 1998. p. 200-231 ( Capítulo 16 y 17; Adquisición de la primera lengua, Adquisición / aprendizaje de la segunda lengua).

- trabajo intelectual, sino también, un tipo de trabajo moral adaptado a él. Cabe decir que la contribución de Piaget a la psicología del pensamiento ha sido decisiva no sólo para la psicología del pensamiento, sino también "...en la medida en que el método empleado (por él) puede constituir un modelo para otras disciplinas científicas"<sup>30</sup>. Piaget concibe la educación como el medio por el cual cualquier individuo asegura su supervivencia y adaptación al medio ambiente social que lo rodea. El autor centra su atención en tres problemas básicos en la educación: los contenidos y su coherencia con el desarrollo cognitivo de los individuos, la estimulación del espíritu científico de los estudiantes, y la capacitación de los docentes. En relación con los métodos de enseñanza, Piaget considera que los activos son muy eficaces y adecuados para promover la formación social del niño y permiten que la acción desempeñe un papel destacado en el aprendizaje<sup>31</sup>.
- **LEV VIGOTSKY:** En la teoría vigotskyana del desarrollo cognitivo, el *aprendizaje* es una internalización progresiva de instrumentos mediadores que se inicia en el exterior del sujeto, en la sociedad y que culmina en una transformación interior. El paradigma socio-histórico cultural propuesto en el enfoque vigotskyano gira en

---

<sup>30</sup> PIAGET, Jean. *Estudios sobre lógica y psicología*. Barcelona: Editorial Altaya, 1993. p.20.

En esta obra el autor estudia la aplicación de técnicas lógicas a los hechos psicológicos mismos, y especialmente a las estructuras mentales que se encuentran en diferentes niveles del desarrollo intelectual. El interés de este problema es a su vez teórico y práctico.

<sup>31</sup> PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel, 1969. p-18-20.

torno a tres conceptos básicos que tienen gran impacto en la práctica educativa: la zona de desarrollo potencial o próximo (ZDP) , la mediación y la internalización. Vigotsky considera dos niveles de desarrollo: el real, que resulta de procesos puramente evolutivos, y el potencial, que se alcanza cuando se resuelve un problema bajo la guía del profesor o en colaboración con compañeros más capaces y con ayudas didácticas<sup>32</sup>. Vigotsky considera la importancia de permitir que los estudiantes adquieran los conceptos científicos que se convierten en mediadores: "Finalmente, el estudio de los conceptos científicos como tal tiene implicaciones importantes para la educación y la instrucción. Estos conceptos no se absorben ya listos, y la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición. Descubrir la compleja relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica".<sup>33</sup> El mediador más importante es el lenguaje, base de la interacción social que propiciará el aprendizaje y la internalización.

- **NOAM CHOMSKY:** Es uno de los grandes lingüistas contemporáneos. Sus teorías han enriquecido de forma extraordinaria el estudio del lenguaje, especialmente por la

---

<sup>32</sup> BRIONES, Guillermo. *La teoría social histórica de la educación de Vigotsky*. En: COLOM, Antoni y MELICH, Juan Carlos. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós, 1997. p. 121-129.

<sup>33</sup> VYGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto, 1998. p.124.

originalidad de sus enfoques, tendientes a sobrepasar los límites de la lingüística estructural desde la consideración de los hechos del lenguaje en sus implicaciones antropológicas y psicológicas. Es decir, en la trascendental función que desempeñan en la conformación del entendimiento humano. Chomsky **rechaza los métodos empíricos** en el estudio del lenguaje, en tanto que los considera insuficientes. Se trata de acercarse al aspecto dinámico y creativo del lenguaje. Para Chomsky, "... la facilidad con que un niño aprende una lengua solo es explicable mediante la postulación de que existen ideas innatas"<sup>34</sup>. A este autor le interesan los aspectos de la forma y del significado que están determinados por la *facultad lingüística*, que se concibe como un componente particular de la mente humana. La naturaleza de esta facultad es el objeto de una teoría general de la estructura lingüística que pretende describir el sistema de principios y elementos comunes al lenguaje humano. A menudo se denomina a esta teoría << *Gramática Universal*>><sup>35</sup>. Para Chomsky el **lenguaje es un espejo de la mente** en sentido profundo y significativo, "... es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que se encuentran más allá del alcance de la voluntad o la conciencia"<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> CHOMSKY, Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Editorial Planeta-Agostini., 1979. p.11.

<sup>35</sup> CHOMSKY, Noam. *El conocimiento del lenguaje*. Barcelon: Ediciones Altaya, 1994. p.16.

<sup>36</sup> CHOMSKY, Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Op. cit., p.12.

- **LURIA A.R:** Es la figura más representativa de la psicología y neuropsicología soviética. En su obra *“Lenguaje y pensamiento”*, el autor analiza ante todo la *estructura del acto intelectual*. Luria examina ésta *“en las formas que entrañan mayor afinidad con las operaciones de análisis y síntesis directos de la información que el hombre obtiene inmediatamente del mundo circundante, para luego acudir a las leyes cardinales de las formas más complejas del pensamiento, que el hombre hace realidad sobre la base de su propio lenguaje”*<sup>37</sup>.
  
- **HOWARD GARDNER:** En su obra *“ Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples”*, el autor propone una concepción distinta de los fenómenos cognitivos. La inteligencia no es una, sino múltiple. Para el presente trabajo nos interesa la inteligencia que Gardner denomina lingüística. Para el autor el lenguaje es *“...la instancia más preeminente de la inteligencia humana”*<sup>38</sup> y **la comprensión es el eje central del desarrollo de la competencia.**

---

<sup>37</sup> LURIA, A.R. *Lenguaje y pensamiento. Brevarios de conducta humana*. Bogotá: Ediciones Martínez Roca, 1993. p.7.

<sup>38</sup> GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica 2001, p. 115. La parte más relevante de la obra es el capítulo V. *“Inteligencia Lingüística”*. p. 109-136.

- **JEROME BRUNER:** El autor y sus seguidores, Joseph Novack, David Ausubel y Bob Gowin,<sup>39</sup> principalmente, desarrollan la teoría del *aprendizaje significativo*. Bruner considera que **los conceptos de representación y andamiaje** poseen el mayor impacto educativo como **herramientas para hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje**. El autor destaca cuatro aspectos fundamentales de la educación: *predisposición hacia el aprendizaje* (motivación), *estructuración de la información* (representación inactiva, icónica y simbólica), *secuencia* y principio de *reforzamiento*.
- **MIGUEL de ZUBIRÍA y JULIÁN de ZUBIRÍA:** Son los autores de los “Fundamentos de pedagogía conceptual”<sup>40</sup> que hace aportes al desarrollo del pensamiento mediante operaciones intelectuales. Los autores proponen caminos más nobles para alcanzar el aprendizaje *subordinado*, el *supraordinado* y el *combinatorio*. El gran aporte de la pedagogía conceptual es, particularmente, la **teoría de las seis lecturas y la de las seis escrituras**.
- **TEUN A. van DIJK:** Es el creador de la ciencia del texto<sup>41</sup> constituida como disciplina transversal y plural. Dicha ciencia parte del supuesto de que el **uso de la lengua, la comunicación**

---

<sup>39</sup> NOVAK, Joseph, GOWIN, Bob. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1999.

<sup>40</sup> De ZUBIRÍA, Miguel y De ZUBIRÍA, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza Janes Editores, 1997.

<sup>41</sup> VAN DIJK, T.A. *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

y la interacción se producen especialmente en forma de **texto**. Su principal tarea consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los diversos aspectos de las formas de la comunicación y el uso de la lengua, tal y como se analiza en las diferentes disciplinas.

## 2.1 CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA ( L1 )

Es indispensable en este apartado hacer la distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje de la primera lengua ( L1 ) y de la segunda ( L2 ).

La adquisición de la primera lengua es un proceso interesante por la velocidad con que ocurre. En el momento en que un niño entra a la escuela primaria, ya es usuario de un lenguaje sofisticado que maneja un peculiar sistema de comunicación. Según George Jule<sup>42</sup>, los niños presentan una predisposición innata para adquirir el lenguaje, denominada “**facultad del lenguaje**”. No obstante , ésta por sí sola no es suficiente, ya que un niño necesita interactuar con otros usuarios del lenguaje para hacerla operativa en una lengua determinada. Igualmente, hay que tener en cuenta que el niño debe ser físicamente capaz de enviar y recibir señales lingüísticas. La lengua que él aprende no la hereda genéticamente, sino que la **adquiere** en el contexto de

---

<sup>42</sup> JULE, George. *El lenguaje*. Cambridge University Press, 1998. p. 200.

uso de un lenguaje determinado. En este proceso es crucial la transmisión cultural. En circunstancias normales, el niño está influenciado en su proceso de adquisición del lenguaje por el comportamiento de los adultos de su entorno. De esta manera, el proceso de adquisición de la primera lengua se produce sin enseñanza explícita y se caracteriza por la rapidez .

Por lo tanto, la **adquisición de la primera lengua** se puede definir como el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en ella, que permite utilizarla con naturalidad en situaciones comunicativas después de un largo periodo de interacción social.<sup>43</sup>

Figura 1. **Etapas de la adquisición de la lengua.**

### ETAPAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA (L1)

ETAPA	CARACTERISTICA	VOCABULARIO
Prelingüística	Vocalización	50 palabras
Holofrástica	Nominación • Forma única: palabra	100 palabras
Etapa de las dos palabras	Construcción de frases	200 - 400 palabras
Habla telegráfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción</li> <li>• Elocuencia de varias palabras</li> <li>• Cadena de morfemas</li> <li>• Flexión gramatical</li> <li>• Oraciones simples</li> <li>• Sobregeneralización</li> <li>• Invento propio de la estructura</li> <li>• No corrección</li> </ul>	500 - 2.000 palabras
Superación del habla telegráfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento del repertorio lingüístico</li> <li>• Oraciones compuestas</li> <li>• Cohesión</li> </ul>	3.000 - 5.000 palabras

Fuente: Osojca B., 2005

<sup>43</sup> JULE, George. Op. Cit., p.219.

Generalmente, la capacidad de utilizar la primera lengua raramente se iguala, incluso después de años, con una segunda.<sup>44</sup> Las etapas de la adquisición de la L1 se presentan en la Figura 1.

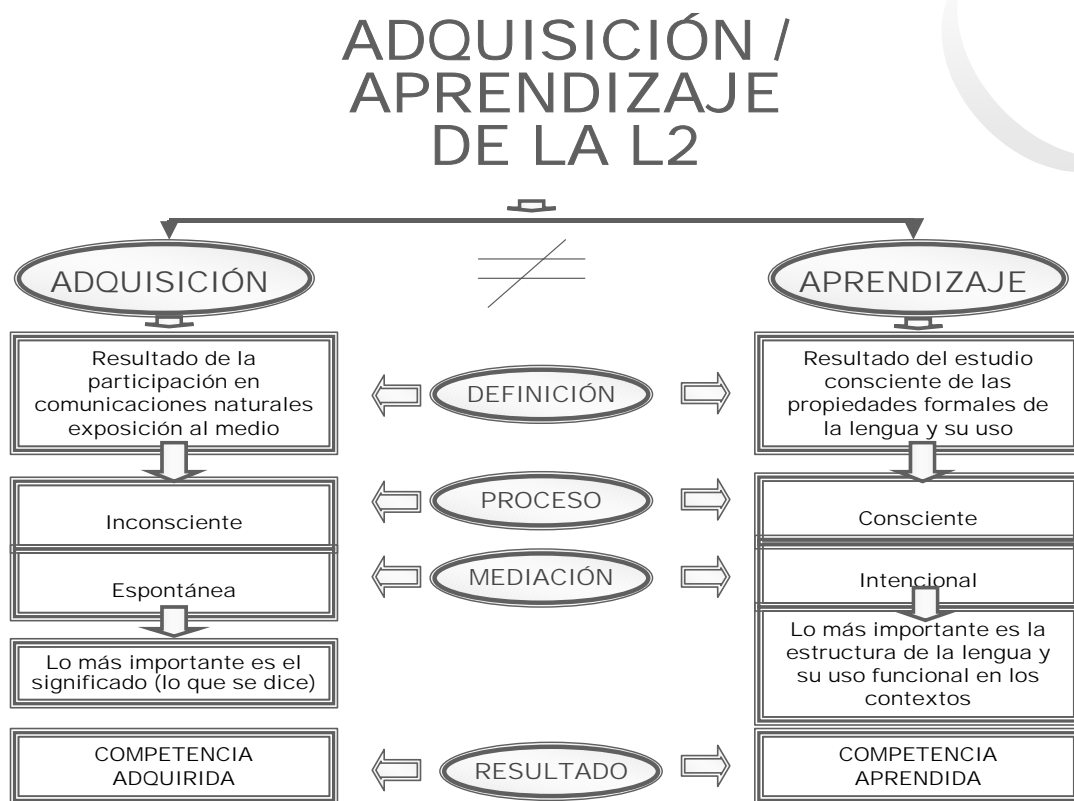
## **2.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA LENGUA ( L2 )**

Antes de describir el proceso de adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera, es preciso hacer la distinción entre los términos **aprendizaje** y **adquisición**. El aprendizaje hace referencia a un proceso conciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y de la gramática de una lengua. Tradicionalmente, para enseñar idiomas en la escuela , se han utilizado estrategias y actividades asociadas con el aprendizaje, que tienden a los conocimientos sobre la lengua estudiada. Las actividades asociadas con la adquisición son las que experimentan los niños o los que hablan otra lengua debido a un largo periodo de interacción con el uso cotidiano de la misma en otro país. Los niños cuya experiencia con la segunda lengua es, básicamente, el aprendizaje, no suelen tener el mismo dominio que quienes han tenido experiencias de adquisición. Las diferencias entre los dos términos se presentan en la Figura 2.

---

<sup>44</sup> JULE utiliza el término segunda lengua ( L2 ) como el aprendizaje de cualquier otro código lingüístico diferente al de la primera lengua ( L1 ) o lengua materna.

Figura 2. Adquisición / Aprendizaje de L2.



Fuente: Osojca B., 2005

Debido a que los términos “lengua extranjera” y “segunda lengua” se confunden, resulta conveniente aclarar, que para el presente trabajo, siguiendo a George Jule, “lengua extranjera” y “segunda lengua” son **equivalentes**. El Ministerio de Educación Nacional utiliza también estos términos como sinónimos: “Dentro de cuatro años, los estudiantes de grado 11 deben salir de sus instituciones con un nivel de inglés que les permita desenvolverse adecuadamente y utilizarlo como **segunda lengua**.”<sup>45</sup> Por otra parte, el mismo uso equivalente de los dos términos se encuentra en “ Segundas lenguas:

<sup>45</sup> *Bilingüismo en Colombia, meta en el 2009*. El Tiempo: Educación, Santafé de Bogotá (11, mayo, 2005); p. 3 – 4.

Adquisición en el aula” de Muñoz<sup>46</sup> (2000). Este libro presenta una selección de trabajos sobre la adquisición de segundas lenguas que se centran principalmente en los procesos de aprendizaje de lenguas no maternas en la escuela.<sup>47</sup> En contraste, Nayar<sup>48</sup> (1997) analiza la dicotomía de los términos “inglés como segunda lengua” ( English as a Second Language ESL) e “inglés como lengua extranjera” ( English as a Foreign Language EFL). La diferencia en el uso de los dos términos se relaciona con las **condiciones y contextos** de aprendizaje. Inglés como **segunda lengua** se aprende en el contexto natural, es decir, por ejemplo, en los Estados Unidos, Inglaterra o Canadá, interactuando con los hablantes nativos y con su cultura. Inglés como **lengua extranjera** se aprende en el contexto propio, por ejemplo, un colombiano o japonés que aprende inglés en su país de origen.

Según Conxita Lleó (1997), se distinguen **dos tipos de adquisición** de L2: guiada y no guiada o natural.<sup>49</sup> La guiada hace referencia al aprendizaje de un idioma extranjero en el aula de clase, con un profesor que dirige el proceso, en el sentido de que hay un programa, una metodología y una orientación pedagógica. En cambio, la no guiada hace referencia a un contexto natural, sin profesor ni guía pedagógica, en el que el aprendiz está inmerso en una sociedad que habla una lengua para él extranjera o L2. Esta situación es

---

<sup>46</sup> MUÑOZ, Carmen. *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel lingüística, 2000.

<sup>47</sup> La autora coincide con Jule en el uso de términos “segunda lengua” y “lengua extranjera” como equivalentes, pero difiere con él en el uso de términos “adquisición” y “aprendizaje”.

<sup>48</sup> NAYAR, P. Bhaskaran. *ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics?* TESOL Quarterly 31, 1997. p. 9 – 37.

<sup>49</sup> LLEÓ, Conxita. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, Lingüística y Conocimiento, 1997. p. 42.

paralela a la de la adquisición de L1, en el sentido de que la persona que adquiere la lengua no recibe instrucción.

Dadas las marcadas diferencias en los resultados obtenidos en la primera lengua y las lenguas extranjeras, algunos estudiosos se preguntan todavía si es adecuado hablar de adquisición de L2 en los mismos términos que de adquisición de L1. Al respecto, Krashen (1981) propuso una alternativa conciliadora; en L2 se presentan los dos aspectos, adquisición y aprendizaje.<sup>50</sup>

Según el autor, esto se debe a que en la madurez disponemos del **dispositivo de adquisición específico del lenguaje ( DAL )**, pero también de los **principios cognitivos** desarrollados anteriormente, que en parte complementan y suplen a dicho dispositivo. Gran parte del debate posterior se ha centrado en el papel que juegan estos dos tipos de mecanismos de la adquisición. Lo expuesto anteriormente conlleva a plantear los siguientes interrogantes: ¿Pueden los principios cognitivos generales y la habilidad de resolver problemas sustituir el DAL ya atrofiado, después de adquirir L1? ¿Sigue el DAL tan vivo y activo en la madurez, como en la adquisición de L1?

De lo antedicho se desprende que el término “segunda lengua” se relaciona más estrechamente con el término “adquisición” y, consecuentemente, la “lengua extranjera” con el “aprendizaje”. Por otra parte, en algunas investigaciones en el campo de la lingüística aplicada sobre lenguas extranjeras , los términos “adquisición” / “aprendizaje” y “segunda lengua”/

---

<sup>50</sup> KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

“lengua extranjera” se utilizan indistintamente.<sup>51</sup> También se encuentran otros términos como, por ejemplo, “lengua materna” ( L1 o LA ) y “segunda lengua” ( L2 o LB ) = “lengua objeto” ( LO ).<sup>52</sup>

Actualmente, es de suma importancia la revisión del uso de estos términos dado el estatus de inglés, así como las diversas posibilidades de aprendizaje en el mundo globalizado debido al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación ( TIC ). Brown<sup>53</sup> analiza la rápida expansión del inglés como **lenguaje internacional de comunicación** ( English as an International Language ( EIL ) y alude a las funciones que este idioma cumple en las sociedades multilingües<sup>54</sup>. Por lo tanto, es pertinente una nueva contextualización y cambios semánticos en el uso de los términos mencionados. Aquí se observan las modificaciones de la comprensión y del uso de los términos tradicionales. Es importante reconocer que estas modificaciones forman el núcleo básico de la ontología del lenguaje<sup>55</sup>: “ Cuando hablamos, moldeamos el futuro, el nuestro y el de los demás”. Esta premisa sostiene que el lenguaje es generativo, y por tanto, no sólo permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. En este sentido, la ontología del lenguaje es un buen recurso para lidiar las diferencias semánticas preestablecidas para contribuir a sus necesarias transformaciones futuras. Así, el **inglés como**

---

<sup>51</sup> A este respecto véase, por ejemplo el trabajo de : LICERAS, Juana M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ediciones: Lingüística y Conocimiento. Madrid, 1991. La investigadora utiliza de manera muy peculiar término “interlengua” (IL) como equivalente de “segunda lengua” ( L2).

<sup>52</sup> NEMSER, W. *Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas*. En: LICERAS, Juana M. *La adquisición de las segundas lenguas*. Ediciones: Lingüística y Conocimiento. Madrid, 1991. p. 51 – 60.

<sup>53</sup> BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. Longman, San Francisco State University, 2000. p. 192 – 193.

<sup>54</sup> Teniendo en cuenta este aspecto, en 1996 Kachru y Nelson introdujeron el término “ World Englishes “.

<sup>55</sup> ECHEVERRIA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. .Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002. p.35.

**lenguaje internacional crea una nueva realidad mundial y educativa.** Es preciso señalar que esta situación demanda la revisión y modificación de la terminología en el campo de la enseñanza de las lenguas no maternas.

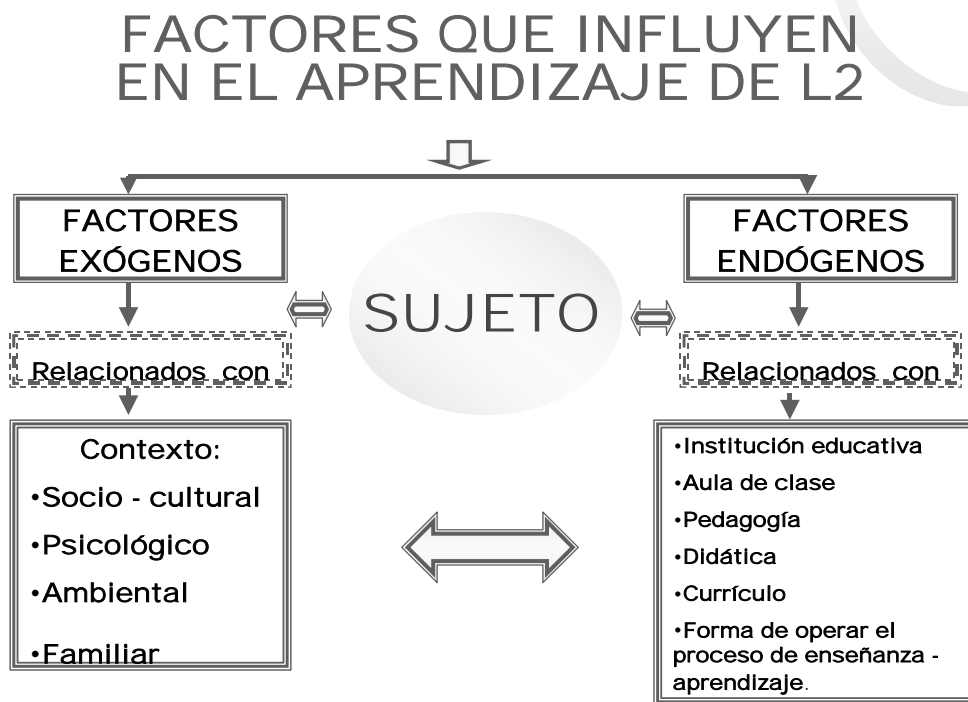
En efecto, las barreras existentes y la necesidad de aprender otras lenguas han motivado diferentes enfoques y métodos educativos que tienen como objetivo mejorar el aprendizaje de una segunda lengua.

Los métodos diseñados para facilitar el aprendizaje de lenguas reflejan diferentes puntos de vista sobre cómo se puede aprender mejor una lengua extranjera. En los últimos años, el cambio fundamental en el área de aprendizaje de la L2 ha sido pasar de la preocupación por el profesor, el manual y el método, al **interés por el alumno** y por el **proceso de adquisición**.

### **2.3 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LA L2**

El aprendizaje de una segunda lengua requiere una combinación de factores **endógenos y exógenos**. Los primeros están, primordialmente, relacionados con el ambiente socio – cultural y el contexto psicológico del aprendiz. Los segundos, dependen de lo que sucede en el ambiente escolar y de la forma como se configuran los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Los factores mencionados se presentan en la siguiente figura .

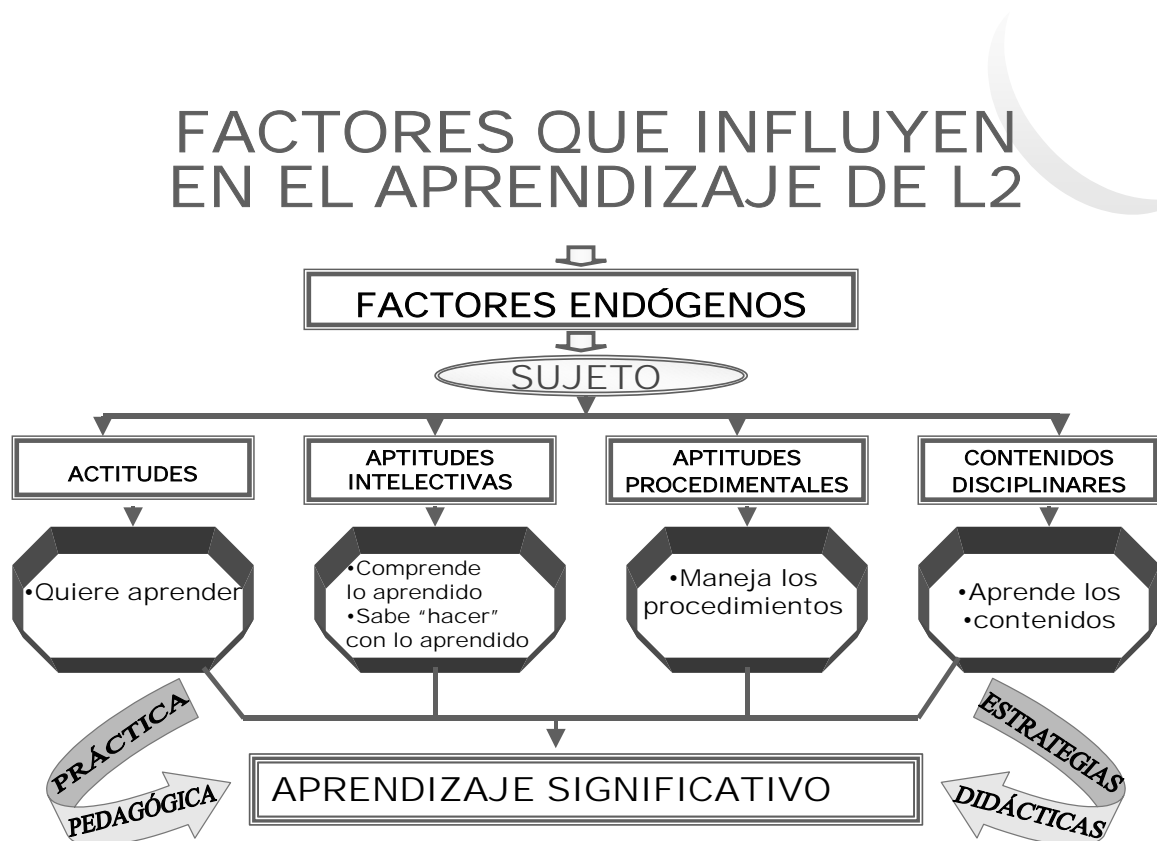
**Figura 3.** Factores endógenos y exógenos que influyen en el aprendizaje de L2



Fuente: Osojca B., 2005

Entre los factores endógenos se destacan las actitudes, las aptitudes intelectivas y procedimentales, los contenidos disciplinares, los cuales se representan gráficamente, a continuación:

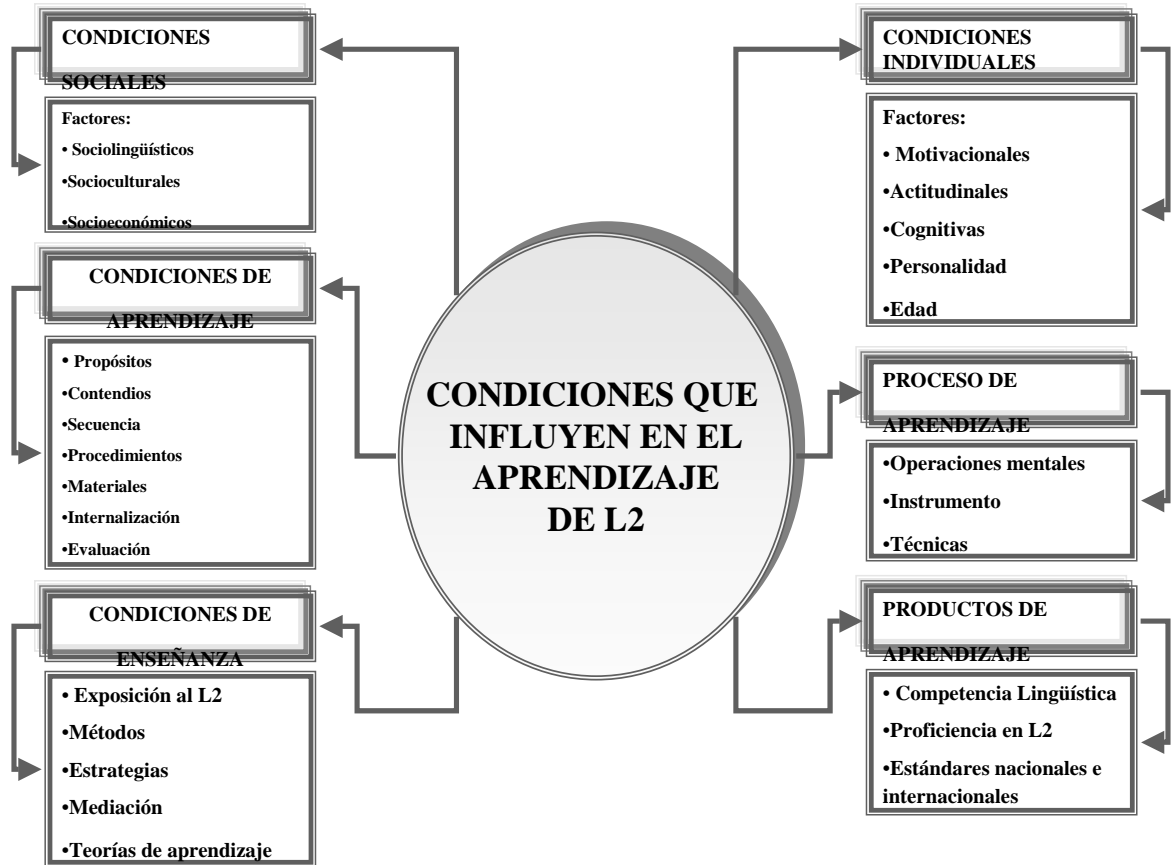
Figura 4. Factores endógenos.



Fuente: Osojca B., 2005

Por otra parte, para aprender una lengua distinta a la materna se necesitan condiciones específicas, tales como: las sociales, las individuales, las de aprendizaje y enseñanza, además del proceso de aprendizaje y de sus productos. Estos se precisan y sintetizan en la siguiente figura

Figura 5. Condiciones que influyen en el aprendizaje de L2.



Fuente: Osojca B., 2005

A continuación se explican los factores más destacados que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua y que conforman las condiciones individuales, y que tuvieron relevancia para el diseño de la estrategia pedagógica propuesta en esta investigación. Ellos son la **edad**, el **filtro afectivo** y la **motivación**.

### 2.3.1 EDAD y FILTRO AFECTIVO

Bloomfield (1998) considera que la edad más apropiada para el aprendizaje de la segunda lengua es entre diez y doce años. Según este autor, si el estudio comienza más temprano, el progreso de los estudiantes es muy lento y los logros alcanzados son poco significativos.<sup>56</sup> Por otra parte, Jule (1998), al igual que Noam Chomsky, comparte la idea que la **edad óptima** para aprender una lengua extranjera es entre los diez y los dieciséis años, ya que en esta etapa la flexibilidad de la facultad de adquirir el lenguaje todavía no se ha perdido completamente. Por otra parte, la madurez de las capacidades cognitivas permite una asimilación más efectiva de las características regulares que se encuentran en la segunda lengua. Pero incluso, durante la edad óptima, la adquisición puede ser bloqueada por barreras de origen muy diferente. Por ejemplo, los preadolescentes y los adolescentes son mucho más sensibles que los niños, y si ocurre en ellos un sentimiento fuerte de aversión o de vergüenza al intentar producir los sonidos diferentes de otras lenguas, de nada servirán sus capacidades físicas y cognitivas.

Este tipo de **reacción emocional o afectiva** puede ser generada por otros factores tales como la falta de empatía con la cultura extranjera, manuales aburridos, entornos escolares desagradables o el horario inadecuado. En general, para describir las dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera se utiliza el término **filtro afectivo**<sup>57</sup>, que tiene su origen en experiencias o

---

<sup>56</sup> BLOOMFIELD, Leonard. *The Teaching of Languages*. En: SMOLINKI, Frank. Landmarks of American Language & Linguistics. Washington, D. C.: English Language Programs Division. Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1998. p. 2.

<sup>57</sup> George, Jule utiliza este término en su libro “El lenguaje” (1998, p. 220)

sentimientos negativos. Por ejemplo, según la investigación realizada por Tragant y Muñoz<sup>58</sup> (2000), los argumentos negativos más frecuentes son: la actitud negativa hacia la clase de inglés, la falta de interés por el inglés o las lenguas y la falta de autoconfianza con respecto a la segunda lengua. Las investigadoras encontraron las siguientes valoraciones de los estudiantes: “ahora no me sirve de nada”, “creo que no la utilizaré”, “no salgo nunca del país”, “es muy pesado”, “no lo enseñan bien”, “no me gusta estudiar”, “me gustaría estudiar francés”, “no me gustan las lenguas extranjeras”, “ya tengo una lengua”, “no lo entiendo”, “tengo la sensación de que no mejoro”.<sup>59</sup>

Las publicaciones sobre el aprendizaje de la segunda lengua muestran casos de niños que superan estas inhibiciones. Por tanto, puede concluirse que los niños están menos afectados por el filtro afectivo y presentan mayor flexibilidad fonética para incorporar los sonidos de otra lengua. Según Carroll, los niños aprenden las lenguas extranjeras más rápido y con mayor facilidad y flexibilidad que los adolescentes y los adultos.<sup>60</sup> Sin embargo, el autor enfatiza en la gran necesidad investigativa que existe en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas, para demostrar la certeza de estas premisas.

Por otra parte, McLaughlin propone que si una persona adquiere dos lenguas antes de cumplir los tres años, puede hablarse de adquisición simultánea de dos L1, mientras que si empieza a adquirir una de las lenguas una vez

---

<sup>58</sup> TRAGANT, Elsa; MUÑOZ, Carmen. *El aprendiz, sujeto de aprendizaje*. En: MUÑOZ, Op. cit., p. 101 – 102.

<sup>59</sup> El promedio de edad de estos estudiantes es de 12.9 años.

<sup>60</sup> CARROLL, John B. *Wanted: A Research Basis for Educational Policy on Foreign Language Teaching*. En: SMOLINSKI, Op. cit., p.160.

cumplidos los tres años, se trata de adquisición sucesiva de una L1 y una L2.<sup>61</sup> Este planteamiento es arbitrario, ya que en la adquisición de la fonología hay casos de influencia de L1 en la otra lengua ( L2 ) antes de los tres años, por lo que esta edad podría parecer ya un límite tardío. No obstante, lo crucial es si al final la persona llega o no a adquirir la lengua objeto con la competencia de un hablante nativo. De hecho, los tres años son seguramente una edad demasiado temprana para establecerla como límite, porque en el proceso de la adquisición de una lengua no materna en la infancia, aún después de los tres años, no se presenta la fosilización. Algunos investigadores fijan como edad límite para el aprendizaje de la L2 la pubertad.

Así, la **edad óptima** para el aprendizaje de una lengua extranjera es a los **seis o siete años**, que coincide en Colombia con la etapa inicial de la Educación Básica Primaria. Los efectos de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera son más evidentes en el contexto educativo. A continuación se explica otro de los factores que influyen en el aprendizaje de la L2 – la motivación.

---

<sup>61</sup> LLEÓ, Op. cit., p.41.

### 2.3.2 LA MOTIVACIÓN

Igualmente, la **motivación** tiene un papel importante en la explicación de la mayor eficiencia lograda por pequeños escolares. En el campo de las segundas lenguas, según Tragant y Muñoz (2000)<sup>62</sup>, se presentan cuatro conceptos básicos sobre motivación: por un lado, la instrumental e integradora, y por otro, la extrínseca e intrínseca. Estos conceptos tienen definiciones opuestas y se presentan en claras dicotomías. La **motivación instrumental** se asocia con intereses de tipo pragmático y contrasta con la **motivación integradora**, relacionada con intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta.

Por otra parte, la **motivación extrínseca** se refiere a fuentes externas de motivación como, por ejemplo, satisfacer a los padres, aprobar un examen o demostrar competencia ante los compañeros de clase. Este tipo de motivación se contrapone a la **motivación intrínseca**, asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad. La síntesis del constructo motivacional se presenta en la siguiente figura .

---

<sup>62</sup> TRAGANT, Elsa; MUÑOZ, Carmen. *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera*. En: MUÑOZ, Op. cit., p.81 – 88.

**Figura 6.** Constructo motivacional en el aprendizaje de L2.



Fuente: Osojca B., 2005

Según Gardner, la base para la existencia de un tipo de motivación específica para el aprendizaje de lenguas extranjeras está determinada por tres factores: el **deseo** de aprender o de poder utilizar la lengua en cuestión; las **actitudes** hacia el aprendizaje de la misma y el **esfuerzo** que el aprendiz está dispuesto a realizar.<sup>63</sup> La intensidad de la motivación de un aprendiz de lenguas está determinada por las actitudes de éste hacia la comunidad, su predisposición e interés por establecer contactos e interactuar con hablantes de la lengua meta.

<sup>63</sup> La clasificación presentada es inspirada en el modelo desarrollado por Gardner, Lambert y sus asociados. En: GARDNER, R.C. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold, 1985.

Otro factor motivacional que puede afectar el nivel de aprendizaje es la confianza o seguridad que se tiene con la L2. Este factor tiene dos componentes correlacionados. El primero es de tipo cognitivo y corresponde con la autoevaluación de las habilidades que se tienen en la L2, es decir el grado de dominio de la lengua meta. El segundo es de tipo afectivo y se refiere a la ansiedad lingüística, específicamente la incomodidad que se siente al usar la L2. Los factores que constituyen la base de la motivación en el aprendizaje de L2 se muestran en la siguiente figura .

Figura 7. Base de la motivación en el aprendizaje de la L2.



Fuente: Osojca B., 2005

Al respecto, está demostrado que los estudiantes que tienen más éxito son los más motivados. Así, **la motivación puede ser tanto un resultado como una causa del éxito** en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Un entorno en el que se anime a aprender es más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores y las correcciones. Por eso en el proceso de aprendizaje de lenguas son muy importantes los **estímulos**.

Otros factores significativos que influyen en el aprendizaje de la L2 son el input (antes; entrada), y el output (después; salida). Estos se caracterizan a continuación.

### 2.3.3 INPUT y OUTPUT

Es preciso anotar que el término **input** se utiliza para referirse al lenguaje al que está expuesto el aprendiz.<sup>64</sup> Para que el proceso de aprendizaje de la segunda lengua sea beneficioso, el alumno debe **entenderla**. Esto puede lograrse dando al estudiante primerizo claros ejemplos de las estructuras básicas y de vocabulario de la L2. El input comprensible se presenta en el momento en el que el estudiante lo necesita y en el que está prestando atención al significado en el contexto. Según las recomendaciones de Krashen, en esta etapa no se debe enseñar el habla directamente. Seliger hace énfasis en el rol de input de carácter generativo ( High Input Generators ).<sup>65</sup> Un buen inicio de aprendizaje de la L2, basado en la constante interacción, posibilita el

---

<sup>64</sup> JULE, Op. cit., p.224 – 225.

<sup>65</sup> En: BROWN, H. Douglas . *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000. p. 280 – 281.

progreso de los aprendices con una velocidad significativa. Brown distingue dos tipos de input: el **visual** y el **auditivo**. cada uno de los cuales corresponde a diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero, ambos deben utilizarse en el proceso de adquisición de L2. El autor hace correlación entre el tipo de input y las estrategias de aprendizaje. Según Muñoz (2000), la adquisición de segundas lenguas en el aula está limitada en cuanto a la **cantidad de input** o a las posibilidades de interacción natural con interlocutores más expertos. Pero se observa también que el aula ofrece la oportunidad de poder manipular el input y la interacción, así como de poder ofrecer una enseñanza explícita de aspectos pragmáticos que son de difícil aprehensión para los aprendices. No obstante, a medida que la L2 se va desarrollando hay una mayor necesidad de interacción. En ésta el estudiante experimenta los beneficios de producir **output**. La oportunidad de producir output comprensible en una interacción significativa representa un **factor crucial en el desarrollo de las capacidades** de los estudiantes de una L2, y se considera lo más difícil de enseñar en una clase de lengua extranjera.

En consecuencia, en la presente investigación se puede relacionar el **input** con el desarrollo de la **competencia organizativa** del lenguaje (gramatical y textual ) y el **output** con el desarrollo de la **competencia pragmática** ( ilocutiva y socio – lingüística ). Según Chomsky, en el proceso de adquisición del lenguaje un rol especial juega el concepto de selección de **desencadenantes de input** por el hecho de que es precisamente esta selección la que permite

relacionar el problema lógico con el real de la adquisición del lenguaje.<sup>66</sup> El objetivo principal del output en el proceso de aprendizaje de la L2 es que los alumnos desarrollen la **competencia comunicativa**. Ésta se puede definir como la capacidad de utilizar la segunda lengua correctamente, con propiedad y con flexibilidad.<sup>67</sup> La competencia comunicativa permite que el alumno sea capaz de utilizar el vocabulario y las estructuras aprendidas, en el contexto social apropiado. Frecuentemente, al utilizar la L2 se presenta un vacío entre la intención comunicativa y la capacidad de expresión. El elemento que subyace a la solución de este problema y al desarrollo del output es la **competencia estratégica**. Ésta hace referencia a la capacidad de organizar un mensaje con eficacia y compensar, gracias a diferentes estrategias, cualquier dificultad que pueda surgir.<sup>68</sup> La competencia estratégica corresponde a la forma como se “manipula” el lenguaje con el propósito de alcanzar los fines de la comunicación, para lo cual actúa como mediadora la interlengua, que se explica de la siguiente manera:

#### 2.3.4 INTERLENGUA

El lenguaje producido por los alumnos tiene numerosos errores que no parecen tener relación ni con las formas de la L1 ni con las de la L2. Por tanto, se puede decir que existe un **sistema intermedio** de la adquisición de la L2. Este sistema se llama **interlengua (IL)** y está considerado como la **base de la producción** de la L2. La interlengua se va desarrollando naturalmente y se

---

<sup>66</sup> CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.

<sup>67</sup> JULE, Op. cit., p.226.

<sup>68</sup> BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. p.247.

convierte en un medio efectivo de comunicación cuando se dan las condiciones adecuadas. Descubrir cuáles son exactamente las condiciones necesarias para que el aprendizaje de la L2 sea un éxito es una de las tareas actuales de estudio y, particularmente, del proyecto en cuestión.

Cuando se analizan los trabajos más conocidos sobre la enseñanza de segundas lenguas sorprende el hecho de que la mayoría de los autores trata de forma superficial el tema de los errores y su corrección. Se perciben, como si fueran de poca importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua. Lo cierto es que la aplicación de la teoría lingüística al análisis del aprendizaje de una lengua añadió la nueva dimensión del **estudio de los errores**. En el campo de la metodología han existido dos corrientes de opinión respecto a estos. En primer lugar, la escuela que sostiene que los errores son el resultado de las **imperfecciones de la enseñanza**. Por consiguiente, su existencia es simplemente una prueba de lo inadecuado de las técnicas aplicadas en el aula. La segunda escuela considera que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los **errores existirán siempre** por muchos esfuerzos que se hagan. Ambos puntos de vista son compatibles con una misma teoría del lenguaje y del aprendizaje de lenguas, el conductismo. Su aplicación a la enseñanza de lenguas se conoce con el nombre de método audio – oral o de las habilidades fundamentales.

En el momento actual, la lingüística está en un proceso de **cambios**. Lo que parecía ser una doctrina bien establecida hace unas décadas, ahora es objeto

de un profundo debate que afectará hondamente la enseñanza de lenguas. Uno de los cambios es el desplazamiento del énfasis de la preocupación por la **enseñanza** hacia el estudio del **aprendizaje**. En primer lugar, esto se ha manifestado en un replanteamiento del problema de la adquisición de la lengua materna, lo que ha llevado inevitablemente a considerar el tema del paralelismo entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, todavía está por demostrarse que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es de naturaleza diferente al de la adquisición de la primera. El rasgo principal que diferencia las dos operaciones es la **presencia o ausencia de motivación**. La adquisición de la primera lengua es la realización de la predisposición para desarrollar un comportamiento lingüístico; por lo tanto, el aprendizaje de la lengua materna es inevitable y forma parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado. Por consiguiente, en el aprendizaje de la segunda lengua la predisposición del niño se debe sustituir por alguna otra fuerza. Así, la motivación para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una segunda.

Nadie espera que el niño que esté aprendiendo su lengua materna produzca, desde las primeras etapas, sólo formas que sean correctas o no, desviadas desde al punto de vista de los adultos . Estas producciones “incorrectas” se pueden interpretar como **evidencia del proceso de adquisición** del lenguaje y, en efecto, para los que intentan describir este conocimiento de la lengua en

cualquier punto de desarrollo, los “errores” son los que proporcionan las pruebas importantes. Como señala Brown (2000), la mejor prueba de que un niño posee reglas de construcción de la lengua “es la aparición de errores sistemáticos, puesto que, cuando el niño habla correctamente, es muy posible que se limite a repetir algo de lo que ha oído”.<sup>69</sup> Según Corder (1991), los **errores de actuación** se caracterizan por su asistematicidad, y los **errores de competencia** por su sistematicidad<sup>70</sup>. Por lo tanto, el autor, al igual que Brown, utiliza el término “**falta**” para hacer referencia a los errores de actuación, y reserva el término “**error**” para los sistemáticos. Finalmente, los errores del alumno posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, y por consiguiente, su **competencia transitoria**. De esta manera, el análisis de la interlengua demuestra que el **niño es un ser creativo** que procesa la información aprendida de modo lógico y sistemático, y la pone a prueba en diferentes contextos socio - lingüísticos. Los errores de los alumnos prueban la existencia de un **sistema interno** que los aprendices están utilizando en diferentes fases del desarrollo de L2.

De lo antedicho se desprende que los errores de los alumnos proporcionan **evidencia del sistema de la lengua** que ellos están utilizando, o que han aprendido, en un momento específico del proceso. En primer lugar, los errores indican cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan la evidencia de

---

<sup>69</sup> BROWN, Op. cit., p. 217.

<sup>70</sup> CORDER, S. P. *La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda*. En: LICERAS, J.M. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Ediciones: Lingüística y conocimiento, 1991. p 35.

cómo se aprende una lengua y qué estrategias está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero, los errores son indispensables para el propio alumno debido a que cometerlos es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo que él dispone para probar su hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Sólo un contexto puede mostrar si su producción es o no es un error. Según los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros, la competencia se entiende como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operativos, que posibilitan aprendizajes complejos<sup>71</sup>. Las competencias permiten dominar cierto tipo de situaciones y se pueden aprovechar dentro o fuera del aula. A partir de ellas se establecen “**los blancos**” o focos, con los cuales se concibe y se construye un sistema de la L2.

En efecto, para la presente investigación, la **interlengua** se considera como la **fase legítima, gradual y transitoria** en el aprendizaje de la L2. No obstante, ésta es indispensable para desarrollar la competencia en ella, la cual se explica en la siguiente parte.

### **2.3.5 COMPETENCIA DEL LENGUAJE**

La competencia se define en términos de las capacidades del sujeto para desempeñarse en diversos contextos de la vida. Por consiguiente, es un **saber puesto en acción**. Las competencias permiten observar qué hacen los

---

<sup>71</sup> *Lineamientos Curriculares: Idiomas extranjeros*. Santafé de Bogotá : Magisterio, 1999. p. 61.

estudiantes con el saber adquirido; ya sea para solucionar problemas o construir situaciones nuevas en un determinado contexto que sea significativo para ellos.<sup>72</sup> El nivel de desarrollo de las competencias se evidencia a través del desempeño en el determinado campo. Por lo tanto, una competencia puede describirse brevemente como un saber – hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron.

Los componentes de la competencia del lenguaje están tomados del modelo de Bachman (1990) adoptado por los Lineamientos Curriculares en el área de idiomas extranjeros.<sup>73</sup> La competencia en el lenguaje incluye dos tipos de habilidades: las competencias **organizativa** y la **pragmática**.<sup>74</sup> La primera hace referencia tanto al dominio de la estructura formal del lenguaje ( **competencia gramatical** ) como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso ( **competencia textual** ). En la competencia gramatical se incluyen el control de vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonémicos y gramaticales. En la textual, se contemplan la cohesión y la organización retórica. El segundo tipo de habilidad se conoce como **competencia pragmática**, la cual se refiere al uso funcional del lenguaje, es decir la competencia ilocutiva y al conocimiento de su apropiado uso, según el contexto en el cual se emplea, o sea, la **competencia sociolingüística**. La **competencia ilocutiva** comprende el control de rasgos funcionales del

---

<sup>72</sup> PORRAS, Elizabeth. *Orientaciones curriculares y metodológicas de aula*. Básica primaria 2004 – 2005. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. p.46.

<sup>73</sup> *Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1999. p.25 – 26.

<sup>74</sup> **Véase:** Anexo A: Competencia del lenguaje; Anexo B: Competencia organizativa; Anexo C: Competencia pragmática.

lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones ( funciones ideacionales ), para lograr que se lleve a cabo algo ( funciones manipulativas ), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas ( funciones heurísticas) y para ser creativo ( funciones imaginativas ). Finalmente, la competencia sociolingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas.

Por otra parte, es preciso señalar que no hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber, pues cada una requiere conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes específicas del dominio al que hace referencia, sin los cuales no puede determinarse que la persona es competente en el contexto seleccionado. Según Gardner, se puede decir que la **sintaxis** y la **fonología** están cerca de la **médula de la inteligencia lingüística**, en tanto que la semántica y la pragmática incluyen entradas de otras inteligencias, como por ejemplo, la inteligencia lógico matemática y la personal.<sup>75</sup> Por otra parte, en el proceso de aprendizaje de L2 se deben tener en cuenta las competencias cognitivas.<sup>76</sup>

Cabe resaltar, que el modelo de competencias del lenguaje elaborado por Bachman tiene carácter universal y, por esta razón, se emplea tanto en el aprendizaje de las lenguas extranjeras como en la adquisición de las lenguas

---

<sup>75</sup> GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. . Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2001. p 117.

<sup>76</sup> Véase: Anexo D: Competencias cognitivas en el aprendizaje de L2.

maternas. En efecto, desde la perspectiva de las competencias, no se percibe la diferencia entre el aprendizaje de la L1 y la L2. Esto implica que el aprendizaje de la L2 debe llegar al nivel similar de la L1 en el manejo de las competencias del lenguaje. Por consiguiente, el paralelismo en el desarrollo de las competencias en la L1 y la L2 no contempla claramente los rasgos diferenciales. Pese a lo expuesto, actualmente, el **estudio de los errores en el aprendizaje de la segunda lengua cobra especial importancia**, e incluso es posible que contribuya a la verificación o al rechazo de las nuevas hipótesis sobre el lenguaje.

Como ya se expresó, la interlengua centra su atención en las singularidades del proceso de aprendizaje. Por otra parte, en la enseñanza de la L2, se busca tener un referente común, que asegure a todos los estudiantes el dominio de conceptos y competencias básicas. Éste comienza a construirse con las reflexiones sobre los estándares curriculares.

### **2.3.6 ESTÁNDARES**

Los estándares curriculares son criterios que especifican lo que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media **deben saber** y ser **capaces de hacer** en una determinada área o grado.<sup>77</sup> Se traducen en formulaciones claras, universales y precisas, que expresan lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse. Por tal razón, están sujetos a la verificación.

---

<sup>77</sup> Memorias conferencia: *De la evaluación a los estándares*. Bucaramanga : Grupo Editorial Educar, 2002. p.11.

Además, son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa, consistentes con las acciones educativas. La noción de estándar curricular hace referencia a una meta que expresa, en forma observable, lo que el estudiante debe saber, es decir, los conceptos básicos de cada área, así como las competencias, entendidas como el saber hacer, utilizando estos conceptos.<sup>78</sup>

Con los estándares curriculares no se pretende uniformar la educación sino disponer de unos criterios, que aseguren condiciones para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. Las instituciones educativas, en su Proyecto Educativo Institucional, son autónomas para elegir enfoques y estrategias pedagógicas, así como para seleccionar las temáticas que mejor se adecúan a las exigencias y expectativas de los distintos contextos en que desarrollan su acción.

Los Lineamientos Curriculares contemplan un capítulo “Acerca de los estándares curriculares para lenguas extranjeras”.<sup>79</sup> El documento hace referencia a la necesidad de adquirir en el entorno escolar colombiano la habilidad de comprender y ser comprendido en los lenguajes del entorno mundial. El lenguaje y la comunicación están en el corazón de la experiencia humana y, por lo tanto, el país debe educar a sus estudiantes para que estén equipados tanto lingüística como culturalmente y **logren comunicarse con éxito con las sociedades extranjeras**. El desarrollo de esta competencia

---

<sup>78</sup> PORRAS, Op. cit., p.47.

<sup>79</sup> *Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1999. p.44 – 53.

requiere prever un futuro en el cual todos los estudiantes en Colombia desarrollen y mantengan un **nivel alto de proficiencia** al menos en una lengua extranjera. Según el documento, “el desarrollo de procesos de comprensión intercultural garantiza al estudiante de una segunda lengua o de una lengua extranjera alcanzar logros en la **competencia sociolingüística** lo cual favorece, significativamente, la competencia pragmática y, por ende, la **competencia comunicativa**”.<sup>80</sup> El estudiante, en el desarrollo de la competencia sociolingüística, debe alcanzar **logros en cuanto al uso funcional del lenguaje** en un contexto o situación de comunicación específica. De ahí, se observa el interés por **definir unos logros nacionales** para el área y , también, precisar unos ámbitos globales por alcanzar.

El Ministerio de Educación Nacional propone que para el 2009 los jóvenes deberán comunicarse en inglés bajo estándares internacionales. Esto con el fin de insertar a Colombia en procesos de comunicación universales, en la economía global y la apertura cultural para hacer un país competitivo con mejor calidad de vida y de educación. El proyecto tiene como base un marco de referencia europeo para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, lo que no significa que Colombia esté adoptando el inglés británico. Se trata más de tener en cuenta las bases de la comunicación oral y escrita.<sup>81</sup> Para alcanzar estos estándares, Colombia adoptó la **escala de valores del modelo europeo**: dos niveles A1 con puntaje de 0 a 29 y 30 a 39, cada uno; A2 (40 – 49); B1 (50 – 59); B2 (60 – 69); C1 (70 –79) y C2 (80 – 100). Con esta escala, según el

---

<sup>80</sup> *Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1999. p. 46.

<sup>81</sup> *Bilingüismo en Colombia, meta en el 2009*. El Tiempo: Educación, Santafé de Bogotá. ( 11, mayo, 2005); p.4 .

MEN, se unificarán en todo el país los criterios de la competencia en la lengua inglesa, incluso de las instituciones de educación no formal. En caso de los estudiantes de básica y media se pretende que terminen 11º grado con un nivel B1, que corresponde al nivel básico de la competencia, medida aplicada en muchos países de Latinoamérica y de Europa. Según los expertos consultados por el MEN, los estudiantes, a lo largo de la secundaria, necesitarán aproximadamente 700 horas para llegar al nivel B1. En enero del 2006, el MEN dará a conocer los estándares de inglés que permitirán seguir ajustando los currículos y servirán de guía a estudiantes, padres y maestros.

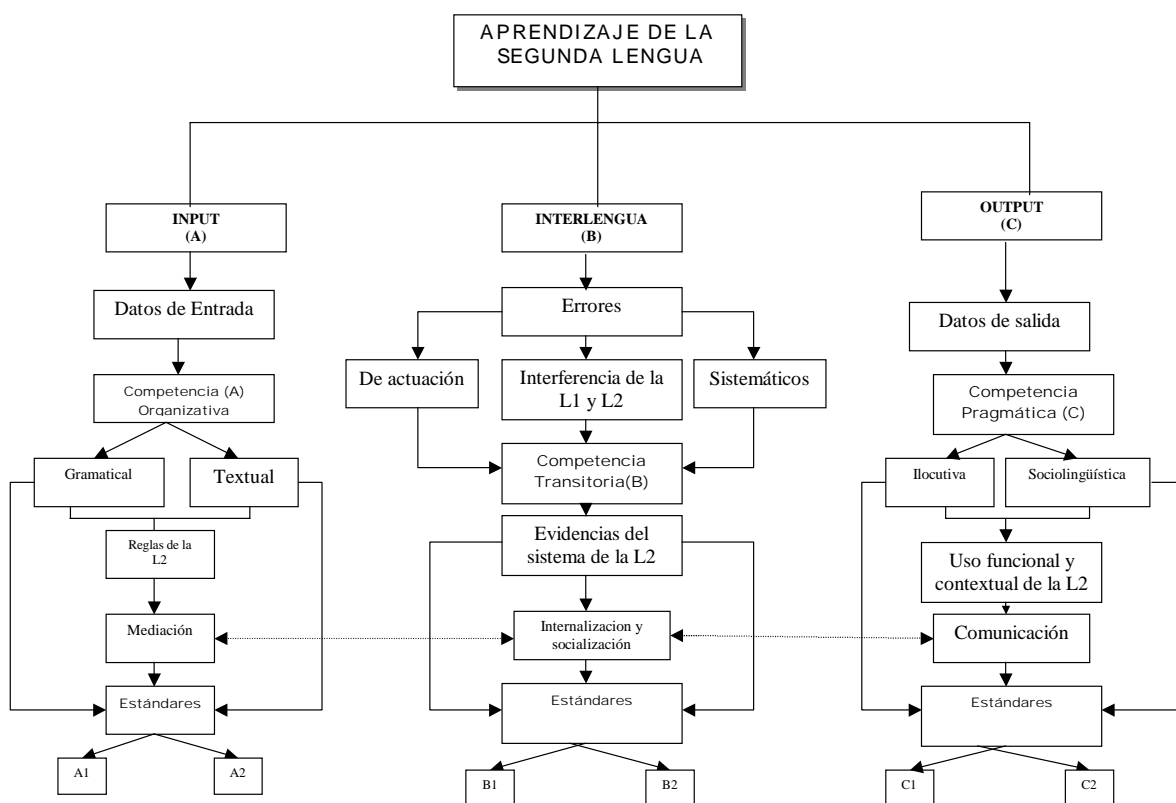
Aunque el debate sobre los estándares en el área de idiomas extranjeros está vigente desde hace media década, éstos aún siguen genéricos y no están escritos para una lengua específica. Están concebidos para muchos auditorios, contemplan varios propósitos implícitos y no describen el estado del arte de la educación en lenguas extranjeras en el país. Se han definido las escalas numéricas, la intensidad horaria necesaria para alcanzar el nivel básico, pero todavía no se han precisado criterios claros para su elaboración. Asimismo, no serán alcanzados de un momento a otro, más bien, se constituyen como **una pauta para el mejoramiento** en la educación de lenguas extranjeras.

Para la presente investigación, es pertinente poner énfasis en la reconceptualización y la correlación de los elementos fundamentales en el aprendizaje de la L2, como el **input**, la **interlengua** y el **output**, y por otra parte, las **competencias del lenguaje** y los **estándares**. En la figura 8 se

representa la nueva concepción construida después del estudio exploratorio del marco teórico realizado en este el trabajo.

Es importante precisar, que esta figura se diferencia sustancialmente del modelo de Bachman,<sup>82</sup> ya que tradicionalmente, las teorías que se han propuesto hasta el presente para la adquisición de la L2 han sido siempre un reflejo de las diseñadas para la L1. Esta situación podría y debería cambiarse en la actualidad.

Figura 8. Aprendizaje de la segunda lengua: Reconceptualización.



Fuente: Osojca B., 2005

<sup>82</sup> Véase nuevamente el Anexo A, que representa el modelo de Bachman

El estudio de la adquisición de la L2, sus principios y elementos fundamentales, obliga a plantearse cuestiones básicas sobre la forma de fijación de los parámetros, que han repercutido en la concepción teórica del modelo y en la misma investigación de la L1.

Por otra parte, el input, la interlengua, el output, las competencias y los estándares tienen otro referente común, que son las **habilidades lingüísticas**.

### **2.3.7 HABILIDADES**

Las habilidades se desarrollan en el proceso de aprendizaje y son el resultado de maduración; hacen la referencia a la capacidad del aprendiz para coordinar determinados movimientos, realizar tareas o resolver problemas, los cuales requieren coordinación de capacidades intelectuales, sociales, físicas, lúdicas y estéticas.

Las habilidades se clasifican en perceptivo-motoras y mentales. Sus características fundamentales son la eficacia y la flexibilidad. Una habilidad es eficaz cuando se ejecuta con exactitud, rapidez y economía; su flexibilidad permite dar una respuesta eficaz ante nuevas situaciones. Las habilidades básicas en la L2 son: **escuchar** (listening), **hablar** (speaking), **leer** (reading) y **escribir** (writing).

La habilidad de escuchar es la facultad para percibir, atender y entender los estímulos sonoros y lo que ellos en conjunto expresan. Igualmente, esta habilidad implica prestar atención a lo que se dice para poder interactuar. Por consiguiente, el aprendizaje de la segunda lengua se centra en la habilidad para percibir los decibeles con que se habla, los grados de entonación, la acentuación de las palabras y los diversos matices fonéticos para oír lo que el medio transmite.

Otra habilidad elemental en el aprendizaje de la segunda lengua es el habla. Ésta se define como la destreza de expresar el pensamiento por medio de palabras, darse a entender, comunicarse con otros. Desde la perspectiva del bilingüismo, hablar es darse a entender en un contexto lingüístico con código específico del mismo, es plantear en un idioma, distinto al de la lengua materna, lo que se piensa, se siente y se vive.

La siguiente habilidad necesaria para aprender la L2 es la lectura comprensiva. El bilingüismo desarrolla esta habilidad con la finalidad de comprender el pensamiento y la información escrita con los códigos y reglas gramaticales de una segunda lengua. Leer implica entender o interpretar un texto determinado, así como comprender la significación y el sentido de cualquier tipo de representación gráfica.

El desarrollo de las habilidades básicas culmina con la destreza de escribir, la cual implica redactar, componer y representar mensajes, pensamientos o

ideas propias por medio de signos convencionales. Esta habilidad requiere, por parte de los estudiantes, usar las estructuras lingüísticas escritas de una segunda lengua con coherencia y sentido.

Es pertinente destacar que los trabajos investigativos sobre los estándares para las lenguas extranjeras, así como las pruebas internacionales tienen una estrecha relación con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y toman éstas como base estructural para su elaboración.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 METODOLOGÍA DEL PROYECTO:

En el presente trabajo, que es de tipo cualitativo, a pesar de que la lista de opciones en la investigación social es muy amplia, el interés está centrado en la **perspectiva explicativa**.

Se opta por la **investigación – acción** que ha originado movimientos innovadores en los diversos niveles educativos, contextos sociales, en los ámbitos curricular e institucional y en la formación del profesorado. Así, se ha constituido en herramienta valiosa para promover procesos sistémicos de desarrollo<sup>83</sup>. Actualmente, se observa un aumento de los estudios que abordan este método en toda su amplitud y potencialidad y lo utilizan como fundamento del proceso investigativo.<sup>84</sup>.

La **técnica** que se usa en este trabajo es **mixta**, la cual contempla el **análisis de registros, talleres** y la **observación estructurada**. Por otra parte, los **instrumentos** incluyen las **guías** de talleres, **cuestionarios y registros**.

---

<sup>83</sup> KEEVES, J. P. *Educational Research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon, 1997.

<sup>84</sup>En: BRIONES, G. *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2001.

La investigación – acción está fundamentada en la **interpretación de experiencias** y tiene como finalidad la **solución de problemas** concretos que el educador encuentra en sus actividades cotidianas. De esta manera, los **resultados** obtenidos de las investigaciones le permiten al docente tomar **decisiones prácticas**, que no necesariamente producen conocimientos, pero sí estrategias específicas para llevarlas a cabo en el aula.<sup>85</sup>

Algunos autores consideran la investigación – acción como un método cualitativo y afirman que debe hacerse básicamente en equipo. Otros piensan que el docente debe estar perfectamente preparado para realizar sus propias investigaciones. Es decir, se trata de que el profesor aprenda a investigar. Al respecto, según Carrasco y Caldero (2000) “... *debería ser obligatorio este aprendizaje a lo largo de la carrera, al menos a nivel de optatividad. Porque lo ideal sería que cada profesor tuviese el suficiente talante investigador como para estar permanentemente investigando sus propios problemas – los que surgen a la hora de dar clase.*”<sup>86</sup>

En el sistema educativo existe una gran preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa en los centros escolares. Uno de los pilares sobre el que se intenta construir y potenciar la calidad de la enseñanza de la L2 es la innovación e investigación educativa. Precisamente, en este contexto, la investigación–acción posibilita una rápida transformación, como también la

---

<sup>85</sup> En: Osojca , B. *Investigación – Acción: Entre lo real y lo posible*. En: Revista Humanidades, Vol 35, N° 1. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2005. p. 101- 110.

<sup>86</sup> CARRASCO, J. B.; CALDERO HERNÁNDEZ, J. F. *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP, 2000. p. 129.

búsqueda de modelos teóricos y metodológicos para el desarrollo e implementación de diversas iniciativas innovadoras de la práctica educativa en el ámbito de las lenguas extranjeras y de la formación y participación del profesorado en este proceso.<sup>87</sup>

Algunos autores señalan que no hay un solo marco epistemológico para la investigación – acción. Por el contrario, afirman que existen diversos lenguajes en los que se pueden fundamentar sus prácticas. La mayoría coincide en centrar la investigación – acción en los paradigmas *interpretativo* y *crítico*. El predominio de uno u otro enfoque depende de la época y de los autores.<sup>88</sup> Fundamentalmente, la investigación-acción pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y la conciencia de las personas, para que asuman activamente su papel en el entorno donde se desempeñen.

En el presente trabajo se considera que la investigación – acción contribuirá a la reflexión sistemática sobre la práctica para mejorarla e intentar un cambio, tanto personal como colectivo. Rompe con la forma tradicional de entender las relaciones entre conocer y actuar: convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. De esta manera, la integración planteada entre conocer y actuar, involucra a todos los actores implicados en el proceso investigativo. Así,

---

<sup>87</sup> Por ejemplo, en el IX Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en 1988 en España se programó una sección de *Investigación – Acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos*. Esta iniciativa estuvo dirigida hacia la evaluación de los centros educativos en el logro de los objetivos mencionados.

<sup>88</sup> SANDÍN ESTEBAN, M.P. *Investigación cualitativa: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2003. p.161.

según Sandín (2003) “... *la investigación – acción ofrece la posibilidad de superar el binomio teoría – práctica , educador – investigador. Desde esta perspectiva, la práctica y la teoría encuentran un espacio de diálogo común.*”<sup>89</sup>

Por lo tanto, este tipo de investigación juega un papel esencial en todas las áreas que se deseen mejorar, transformar o innovar tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje, el currículum, la evaluación y el desarrollo profesional. El elemento de *formación* es fundamental en el proceso de investigación – acción, ya que garantiza el desarrollo profesional, componente esencial que acompaña los procesos de innovación o reflexión.

Es preciso resaltar que según Escudero <sup>90</sup>, la investigación – acción como método cualitativo, no es simplemente un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo investigar en educación, sino “una aspiración, un estilo y un modo de estar con la enseñanza”.

### **3.2 POBLACIÓN**

En la presente investigación participaron 32 estudiantes que no habían tenido ningún tipo de experiencia extraescolar en el aprendizaje de la lengua inglesa. En su totalidad, son escolares de grado primero de Educación Básica Primaria, de sexo femenino y sus edades oscilan entre los 5 y 6 años ( un promedio de

---

<sup>89</sup> SANDÍN ESTEBAN, Op. cit., p. 166.

<sup>90</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J. *La investigación –acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias.* En: Revista de la Innovación e Investigación educativa N° 3, p. 5 – 39.

6,4 años al inicio de la investigación). Estudian en una institución educativa privada del calendario A, localizada en el municipio de Floridablanca, Departamento de Santander. Pertenecen a dos grupos asignados aleatoriamente, 1º A y 1º B, cada uno con 16 estudiantes respectivamente. La población del centro educativo donde se realizó el trabajo es homogénea en cuanto a clase socioeconómica y cultural.

La escolaridad previa de las niñas tuvo lugar en distintos preescolares de Bucaramanga en los que asistieron clases de inglés con intensidad horaria de 1 a 5 horas semanales, primordialmente, en los cursos de Jardín B y de Transición.

El programa de lengua inglesa, cursado por estas preescolares, estaba centrado en el aprendizaje de vocabulario mínimo de distintos grupos temáticos, así como de algunas rutinas cotidianas y canciones infantiles. La instrucción se impartía en las dos lenguas, español e inglés.

El método aplicado fomentaba el aspecto auditivo, ya que estaba basado en la repetición oral. Por lo tanto, las estudiantes de primer grado son capaces de pronunciar algunas palabras, asociarlas con sus respectivos objetos o dibujos, responder a formas de saludar y seguir algunas instrucciones sencillas.

### **3.3 ANTECEDENTES INSTITUCIONALES EN EL ÁREA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

La investigación se realizó en un colegio que ofrece el servicio en la Educación Básica Primaria, Secundaria y Media Vocacional, es decir de 1º a 11º grado. La institución presta atención muy especial al programa de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los resultados logrados por las estudiantes del plantel, generalmente, son satisfactorios y están comprobados por las evaluaciones internas que se practican en el colegio, así como también por las externas. El sistema de evaluación de las estudiantes contempla políticas y reglas claras, universales y equitativas, y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas pertinentes al área de la lengua inglesa. Se entiende por evaluación académica del estudiante el proceso continuo que, a través de las oportunidades individuales, colectivas, colaborativas y cooperativas, posibilita desempeños cada vez más exigentes, permitiendo la posibilidad de implementar de manera sistemática planes de mejoramiento del proceso de enseñanza. Con este propósito, cada año, al finalizar las labores académicas, en todos los grados se realizan las pruebas de acreditación que fueron elaboradas por una empresa especializada en evaluación por competencias en la ciudad de Cali, con la asesoría pedagógica de la Universidad del Valle.

La finalidad de esta práctica evaluativa, que forma parte de la cultura institucional, es analizar el desarrollo de las competencias en las áreas básicas,

entre ellas el inglés. Los resultados de estas pruebas se utilizan como instrumento del diagnóstico institucional en las áreas fundamentales. Por otra parte, estas pruebas representan un mecanismo de fortalecimiento de los métodos de enseñanza con miras al mejoramiento de la calidad institucional en el ámbito académico.

En el área de la lengua extranjera se ha observado muy buen rendimiento en la mayoría de los cursos. Los resultados alcanzados en las pruebas de acreditación coinciden con los resultados obtenidos por las estudiantes de 11º grado en el Examen de Estado. La situación problemática en el colegio se presentaba en el grado primero. Había una diferencia abismal entre los resultados de las pruebas realizadas en la institución y las externas a ella.

Los resultados de la prueba diagnóstica comprobaron la falta de correspondencia entre las formas de evaluación académica de los estudiantes. Esto demuestra algunas fugas en el desarrollo de la competencia lingüística en este grado. Los directivos de la institución, así como los docentes del área de inglés, manifestaron su gran preocupación por la situación presentada, debido a que la prueba coordinaba con los parámetros básicos de la evaluación por competencias correspondientes a este grado. Esto hizo que se considerara pertinente la revisión de los procesos y de las estrategias pedagógicas con el propósito de analizar su adecuación.

Por otra parte, los padres de familia, en la reunión final de entrega de los resultados en el 2004, expresaron sus preocupaciones e interrogantes. Es importante señalar que los padres de familia, especialmente los hombres, prestan su atención a los resultados de las pruebas de acreditación, debido a su carácter global y a la aplicación de los conocimientos en diferentes contextos nuevos.

Lo anterior permitió concluir que las estudiantes de primer grado no desarrollaban adecuadamente la competencia estratégica en la lengua inglesa. Por tal motivo, surgió un interés muy especial para analizar las causas de la situación problemática, revisar los elementos que convergen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y proponer los ajustes pertinentes para mejorar la estrategia, actualizarla y corregir las posibles fallas.

Los resultados de la prueba diagnóstica permiten considerar que la evaluación es sin duda uno de los aspectos que debe modificarse si se desea mejorar la calidad del programa. Es importante evaluar constantemente el plan del área, las actividades, los textos que se utilizan, pero sobre todo la manera como se enseña y como aprenden los alumnos.

Por consiguiente, los maestros deben evaluar, reflexionar y aprender de su propia práctica. También, es indispensable que los profesores, a la luz de los resultados, tengan la oportunidad de construir estrategias efectivas de enseñanza.

En el caso de los estudiantes es importante evaluar procesos y no sólo resultados; evaluar lo que el alumno sabe pero también lo que no sabe; evaluar contenidos pero también habilidades; evaluar el contexto que rodea los exámenes , es decir las circunstancias personales que llevan a los estudiantes a obtener uno u otro resultado.

De acuerdo con los propósitos institucionales, la evaluación se asume como un elemento que actúa de manera tal que no termina en la aprobación o desaprobarción sino que trasciende a los otros componentes educativos como el currículo, el docente, la didáctica, los materiales de apoyo, las estrategias de aprendizaje, el contexto, y por supuesto, el estudiante en la interrelación de sus diversas dimensiones del ser de manera integrada. Desde esta perspectiva, las pruebas realizadas representan una herramienta valiosa para la reflexión pedagógica, el análisis y la retroalimentación de los procesos de aula y del sistema de evaluación relacionados con la consolidación del programa en el grado primero en el área de la lengua inglesa.

En conclusión, la evaluación por competencias se debe convertir en un instrumento para trabajar en clase y debe estar al servicio de los procesos de cambio desde la edad temprana.

## **4. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas, las cuales se describen detalladamente, a continuación:

### **4.1 ETAPA I**

Como se expresó en el capítulo anterior, la falta de competencia estratégica en las alumnas del primer grado estimuló la indagación y búsqueda de alternativas de solución autónomas, desde una aproximación crítica de la situación en el aula reflejada en los resultados de la evaluación de acreditación. Por consiguiente, la investigación comenzó por precisar las necesidades, expectativas y urgencias de la vida escolar, a partir de los propios intereses de los agentes del proceso educativo: profesores, padres de familia y estudiantes. De esta manera, la búsqueda de la solución del problema se orientó en darle mayor importancia al proceso de aprendizaje que a los resultados de éste. En el camino para resolver el problema central fueron surgiendo nuevos problemas que enriquecieron la indagación y ampliaron las posibilidades de solución.

Al comienzo del año escolar 2005, en el transcurso de la jornada de inducción con los docentes del área de inglés en el mes de enero, se realizó el grupo focal en el cual se analizaron detalladamente los resultados de la prueba diagnóstica realizada en el grado primero en el mes de octubre de 2004.

Los docentes constataron que los contenidos evaluados correspondieron a los programados; el vocabulario, así como las estructuras gramaticales fueron los que se trabajaron durante el 2004. Los profesores que acompañaron a las estudiantes durante la prueba fueron docentes de distintas áreas, en su horario ordinario de trabajo. Al inicio de la prueba, ellos explicaron a los alumnos las instrucciones generales sobre el manejo del cuadernillo y la hoja de respuestas. Asimismo, les indicaron que debían leer cuidadosamente cada enunciado y trabajar individualmente. La prueba diagnóstica fue elaborada por la firma Tres Editores y constó de 30 preguntas globales que incluyeron las siguientes contextos: interpretación de gráficas, textos incompletos, comprensión de textos y comprensión de situaciones. El análisis de los resultados ( ver tablas 1 y 2 ) evidencia el bajo rendimiento en las competencias. El porcentaje de respuestas acertadas fue de 26.18 % y el de las no acertadas, de 73.82 %.

**Tabla 1.** Resultados de la prueba diagnóstica: Contextos de lenguaje

CONTEXTOS	% DE RESPUESTAS ACERTADAS	% DE RESPUESTAS NO ACERTADAS	CATEGORÍA
Interpretación de gráficas	15.68	84.31	BAJO
Textos incompletos	8.82	91.17	BAJO
Comprensión de textos	42.64	57.35	MEDIO
Comprensión de situaciones	37.25	62.74	MEDIO

**Fuente:** Prueba diagnóstica ( Tres Editores )

De acuerdo con los resultados, los docentes expresaron que las estudiantes tuvieron dificultades en la comprensión de instrucciones escritas, lo que influyó en el bajo nivel del trabajo autónomo. Esto se explica porque en la clase las profesoras explican a las estudiantes cada instrucción verbalmente, escriben ejemplos en el tablero y les revisan individualmente el trabajo con las debidas orientaciones necesarias. Según los docentes, esto hace que las estudiantes sean dependientes del profesor; si éste no está a su lado y no le confirma que va bien, el aprendiz se siente inseguro y desorientado para seguir el trabajo. Otro factor importante que influyó en los resultados fue el tipo de pregunta de selección múltiple con única respuesta, poco común en las estrategias evaluativas incluidas en los materiales utilizados por los alumnos. Los profesores expresaron también que los padres de familia deben fomentar en sus hijas más independencia en la realización de las tareas y, por otra parte, deben evitar la traducción de las instrucciones y de los ejercicios asignados.

Los resultados de las competencias en la prueba fueron los siguientes:

**Tabla 2.** Resultados de la prueba diagnóstica :Desarrollo de las competencias

COMPETENCIAS	% DE RESPUESTAS ACERTADAS	% DE RESPUESTAS NO ACERTADAS	CATEGORÍA
<b>Gramatical</b>	8.82	91.17	Bajo
<b>Textual</b>	26.47	73.52	Bajo
<b>Coherencia textual</b>	37.25	62.74	Medio

**Fuente:** Prueba diagnóstica ( Tres Editores)

El análisis de los resultados en las competencias demostró que la gramatical se encuentra en un nivel muy bajo. Según los docentes, los estudiantes sobregeneralizan los elementos de una estructura y por eso no son capaces de analizar todos los elementos que la conforman. Por consiguiente, la mayor dificultad radica en la asimilación de las estructuras sintácticas. La prueba también permitió detectar que los estudiantes tienen dificultades al completar un texto con el vocabulario adecuado. Por otra parte, esta evaluación diagnóstica permitió detectar que a las niñas se les dificulta relacionar el texto con imágenes desconocidas por ellas. En resumen, se observó bajo nivel en la contextualización e inseguridad en las diversas representaciones de vocabulario y su uso en diferentes situaciones cotidianas. Los docentes constataron que el vocabulario de la prueba no fue similar al estudiado en el aula.

Finalmente, los docentes concluyeron que es fundamental propiciar el trabajo autónomo del estudiante en la clase, brindarle variedad de estrategias de aprendizaje similares a las de las pruebas por competencias, ausentes en los libros texto y en las pruebas convencionales. Además, los profesores integrantes del equipo del área de inglés manifestaron la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos en diversos contextos nuevos. Igualmente, expresaron el deseo de capacitarse en el campo de las competencias y su aplicación, especialmente en el grado primero y en otros cursos de Educación Básica Primaria, ya que es notoria la ausencia de la literatura disponible sobre la evaluación por competencias, correspondiente al primer ciclo.

No cabe duda que mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés depende en gran medida de la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Sólo a partir del recurso humano idóneo y calificado se podrán iniciar los cambios que la educación requiere para ayudar a los estudiantes a enfrentar los retos del siglo XXI. La capacitación en los procesos pedagógicos pretende propiciar en los docentes participantes una reflexión sobre el sentido de la enseñanza de las lenguas extranjeras, que genere maneras más adecuadas y creativas de educar y, específicamente, promover en ellos destrezas pedagógicas, teóricas y prácticas que les permitan liderar procesos de innovación docente y puedan asumir su tarea formativa con mayor flexibilidad y continua apertura al cambio.

Es importante mencionar aquí que como uno de los principios fundamentales en la institución educativa es involucrar a padres y madres de familia en el proceso educativo y formativo de sus hijas, se les suele programar un taller de inducción. Generalmente, durante éste se les explica que ellos son los primeros educadores, por lo tanto, es de suma importancia que asistan a todas las reuniones y talleres en pareja. Se insiste en que es muy significativo que cada uno asuma cabalmente su papel en el proceso de aprendizaje de sus hijas.

Al inicio del año académico 2005, en el mes de febrero, tuvo lugar la primera reunión de padres de familia del grado primero de Educación Básica Primaria, en la que se explicó la importancia del programa de bilingüismo, su estructura y

requerimientos. Se les dijo que sus hijas ya son dueñas de un idioma en el que pueden aprender y expresar sus sentimientos y conocimientos, el español. Por otra parte, se les manifestó que todas las niñas deben tener la oportunidad de ser bilingües. Se les invitó a compartir con las maestras del colegio sus preocupaciones y deseos para con sus hijas. En la misma reunión se les entregó a todos un cuestionario para conocer sus expectativas respecto al aprendizaje de la lengua inglesa de sus hijas.<sup>91</sup> Es importante destacar que a la reunión, en su gran mayoría, asistieron las parejas, es decir mamá y papá. El objetivo principal del cuestionario fue indagar los motivos familiares hacia el aprendizaje de la lengua extranjera desde la edad temprana y si estos influyen, y de qué manera, en la motivación de las mismas aprendices. La primera pregunta que se formuló fue:

**¿Que importancia tiene para su familia el aprendizaje del idioma inglés de su hija?**

A continuación se presentan las apreciaciones de los padres de familia con respecto a la pregunta formulada.

#### **4.1.1 LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DEI INGLÉS DESDE LA PESPECTIVA DE LOS PADRES DE FAMILIA: TRABAJO DE CAMPO**

Las respuestas de los padres fueron las siguientes:

---

<sup>91</sup> Véase el Anexo E en el cual se presenta el cuestionario.

- “Muchísima, ya que es indispensable en el futuro para ella, y será útil en su carrera profesional”.
- “En el mundo en que vivimos, si no se domina el idioma inglés a la perfección se limitan las oportunidades en todos los aspectos, por lo tanto, es básico dominar el inglés”.
- “Para el desarrollo integral es muy importante tener el inglés como segunda lengua”.
- “Muchísima, porque abre caminos, le suele crear seguridad y confianza, eleva la autoestima, y en general su futuro se verá beneficiado”.
- “Tiene gran importancia, por esta razón está en la institución. Deseo que lo aprenda muy bien”.
- “La importancia es muy alta, partiendo del hecho de que vivimos tiempos de globalización de mercados, el idioma inglés se constituye en una herramienta imprescindible”.
- “Tiene gran importancia porque además de enriquecer su capacidad intelectual le da enormes ventajas competitivas para desenvolverse en el actual y futuro mundo global”.
- “Es muy importante por la gran cantidad de opciones y oportunidades que tendrá en muchas áreas”.
- “Para nosotros el aprendizaje del idioma inglés es de vital importancia para el futuro desenvolvimiento de nuestra hija, y por esta razón, es de mayor interés”.
- “Para nosotros es muy importante, especialmente por que la cultura actual y la cultura futura de nuestros hijos, les exigen pleno conocimiento de esta lengua”.
- “Es absolutamente necesario, importante y pertinente hablar, escribir y pensar en un idioma que es mundial”.
- “ Nos parece muy importante para desarrollo futuro de nuestra hija, ya que este idioma es importante y necesario para cualquier actividad o profesión que ella escoja para realizar”.
- “Este idioma es la base fundamental para que nuestra hija se puede desarrollar activamente en su futuro”.
- “Es de vital importancia, ya que el aprendizaje de un segundo idioma amplía su inteligencia, la prepara con mayores herramientas para desempeñarse en el futuro”.
- “Para nosotros es importantísimo aprender el idioma inglés, lo consideramos una materia indispensable y esperamos que nuestra hija lo aprenda perfectamente”.
- “Pensamos que no saber inglés es un impedimento para su desarrollo personal y académico”.
- “Una nueva oportunidad para desarrollarse y estudiar e investigar en otro idioma”.
- “Relacionarse con personas en una nueva lengua”.

- “Es muy importante para ampliar nuestros horizontes y crecer de manera armónica con el desarrollo de nuestro futuro”.
- “ Crecer y desarrollar nuevas culturas”.
- “Nos parece muy importante en el sentido en que amplia las oportunidades del desarrollo y aprendizaje integral de la niña”.
- “Para nosotros es primordial en el proceso de aprendizaje por el desarrollo cognitivo que trae para nuestras hijas y por el buen desempeño profesional que favorece el conocimiento de otra lengua”.
- “ El mayor factor para escoger esta institución fue el saber que mi hija manejaría de manera super integral este idioma que hoy es fundamental para el buen desarrollo profesional que la espera”.

El trabajo de campo sobre las respuestas en cuestión permite distinguir tres categorías y diez subcategorías, las cuales se presentan a continuación.

#### **4.1.2 LA IMPOTANCIA DEL APRENDIZAJE DEI INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES DE FAMILIA: CATEGORIZACIÓN**

En las respuestas surgieron solamente valoraciones positivas. Por otra parte, se percibe mucha diversidad de opiniones respecto a la importancia que tiene para ellos el aprendizaje del idioma inglés por sus hijas. Todos los padres de familia resaltan la gran importancia que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en el mundo contemporáneo. La categoría predominante hace referencia al futuro desempeño de las niñas. Sin embargo, las razones que lo sustentan son distintas. Otras categorías percibidas son: el desarrollo personal y la comunicación. En la Tabla 3 se presenta la categorización.

**Tabla 3.** La importancia del aprendizaje de inglés desde la perspectiva de los padres de familia:

Categorización

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>
<b>FUTURO DESEMPEÑO</b>	* Beneficio para el futuro * Mejor condición profesional * Oportunidades en diferentes campos * Estudio e investigación * Ventajas competitivas * Exigencia de la globalización
<b>DESARROLLO PERSONAL</b>	* Desarrollo cognitivo e intelectual * Desarrollo integral * Requerimiento de la cultura
<b>COMUNICACIÓN</b>	* Relación con personas

Fuente: Osojca B., 2005

La indagación de los padres de familia se centró en la manifestación de sus expectativas. La segunda pregunta de la encuesta fue:

**¿Qué expectativas tiene usted como padre de familia con la institución educativa en la adquisición de la lengua inglesa?**

La variedad de respuestas permitió hacer la categorización que se presenta en la Tabla 4.

### 4.1.3 EXPECTATIVAS DE LOS PADRES DE FAMILIA CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA INGLESA: CATEGORIZACIÓN

**Tabla 4.** Expectativas con la institución educativa en la adquisición de la lengua inglesa: Categorización

CATEGORÍA
Transmisión de las expectativas de otros padres
Proceso de aprendizaje
Resultados satisfactorios
Aprendizaje integral
Futuras oportunidades
Desarrollo de las habilidades

Fuente: Osojca B., 2005

Los padres de familia manifestaron su **confianza** en la institución, originada por los **comentarios de otros padres de familia** que tienen hijas en los diferentes grados de la institución, por el prestigio logrado con las promociones anteriores, así como también por los resultados alcanzados por los estudiantes: “Tenemos las mejores expectativas, esperamos que las niñas hablen perfectamente el inglés porque así nos han contado las personas que han pasado por la institución”.; “Tenemos muchísimas expectativas, ya que dicen que es una institución excelente en lengua inglesa, y a través de los días y años se irá viendo el resultado”.

La perspectiva de los padres está relacionada con el **proceso de aprendizaje** de la L2, de carácter longitudinal, paulatino y natural: “Aprender poco a poco con ella y verla avanzar”; “Que nuestra hija adquiera la lengua inglesa en una forma muy parecida a como aprendió el idioma materno, sin presiones y muy natural”.; “Que mi hija lo aprenda de manera fácil y no traumática”.

Otros desean ver **resultados satisfactorios** de tipo pragmático: “Tener el resultado, frente al objetivo del conocimiento y dominio del inglés como segunda lengua”.; “Que la niña aprenda de manera efectiva el idioma y puede sostener conversaciones con extranjeros así como con sus familiares”.; “Aprender el inglés fue una de las razones por la que escogimos a esta institución, esperamos que nuestra hija al graduarse lo domine completamente”.; “Donemos las mejores expectativas porque creemos que en esta institución nuestra hija va adquirir todos los conocimientos necesarios para un buen desempeño”.; “ Realmente espero que en la institución se creen los espacios, ambiente y métodos de aprendizaje para lograr el dominio total o completo de la lengua inglesa”.; “Deseo que lo aprenda muy bien y además lo complemente en su tiempo libre”.

Algunos padres manifiestan su expectativa con **el aprendizaje integral del idioma**: “Que se brinde un contenido integral de la lengua inglesa, sin descuidar la formación en valores y otras áreas de conocimiento”.; “Que le permita hacer una asimilación integral del idioma sin traumatismo en la adquisición de la lengua materna”.; “Aprender inglés en forma natural a través

de todo su periodo escolar sin descuidar la formación integral”.; “Las expectativas son grandes, porque es como escribir en las páginas de un libro nuevo, hojas en blanco de un buen aprendizaje, un buen desarrollo personal y profesional”.

Varios padres exponen su interés hacia el aprendizaje del inglés por las **futuras oportunidades** de sus hijas: “Que cuando salga del colegio pueda manejar mayor parte de códigos técnicos, médicos etc., que le ayuden a una mejor comprensión y desarrollo de sus actividades en la universidad”.; “Que nuestras hijas puedan desarrollarse ampliamente en todos los campos laborales y personales para el mundo competitivo en el cual se están educando”.; “Para nosotros aprender una segunda lengua le brinda mayores oportunidades y porque da facilidad para aprender una tercera lengua en un mundo actual competitivo”.

Unos padres, finalmente, manifiestan sus expectativas relacionadas con el **desarrollo de las habilidades** básicas necesarias para el dominio de un idioma: “Esperamos que tenga en el futuro bases sólidas que le permitan leer, hablar y escribir con fluidez”.; “Ayudar en las bases para aprender a escribir, hablar y pensar en la lengua inglesa”.; “Exponer experiencias o resúmenes de obras en inglés”.

## 4.2 ETAPA II

### 4.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA

Esta etapa está centrada en la búsqueda de la solución a la situación presentada en la fase anterior . Se diseña una estrategia de actuación basada en los factores que se pretenden cambiar o modificar de acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, con el fin de mejorar el desarrollo de las competencias en la lengua inglesa en las estudiantes del primer grado. Consecuentemente, se construye una estrategia pedagógica que involucre a estudiantes y profesores en asumir sus roles en el escenario educativo. Por esta razón, la estrategia fundamenta una particular **relación entre el maestro, el saber, y el estudiante**, estableciendo sus principales características y niveles de interacción. La relación que se establece y el papel asignado a cada una de ellas determinan el método. La estrategia, también, representa una particular manera de **interpretar la realidad escolar**, que se sustenta en supuestos científicos sobre la forma como el aprendiz conoce la realidad y los métodos que se han de utilizar para facilitar el acceso al conocimiento y desarrollo de las competencias pertinentes.

La estrategia que se propone en la presente investigación surgió del estudio de diferentes supuestos teóricos así como también de la práctica docente experimentada y nutrida por la reflexión permanente. Por esta razón,

representa un dispositivo en construcción, que se fundamenta en dos líneas de interacción: **las teorías del lenguaje y las teorías del aprendizaje.**

Siguiendo a Michael Foucault, el dispositivo se entiende "... como un espacio de relaciones complejas, que se alejan y siguen direcciones diferentes, que se acercan y entrecruzan en hilos tales como la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje".<sup>92</sup> El dispositivo está compuesto por los elementos heterogéneos, a través de los cuales es posible describir las relaciones que se presentan en el proceso. Los dispositivos tienen como componentes líneas de visibilidad, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación que se mezclan y entrecruzan. En la propuesta en cuestión se observa este tipo de relación entre las **estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.** Por las primeras se entienden los procedimientos que los agentes de enseñanza utilizan de manera flexible y estratégica para promover la mayor calidad de aprendizaje significativo en los alumnos. Las segundas se comprenden como los procedimientos que el estudiante utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo.<sup>93</sup>

El aula debe ser un lugar donde el estudiante descubra y construya el conocimiento. El lugar donde se le ayude a aprender a pensar y a utilizar sus conocimientos en los diversos contextos. Por lo tanto, la estrategia fortalece el **aprendizaje interactivo** centrado en el estudiante, para dotarlo de

---

<sup>92</sup> PALACIO MEJÍA, Luz V. RAMÍREZ FRANCO, Marta L. *Reflexiones sobre el dispositivo.* En: Revista Educación y Pedagogía 21. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Vol. 1998. p. 219

<sup>93</sup> DÍAZ-BARRIGA, Frida. HRNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo.* McGraw-Hill Interamericana. México, 2002. p. 430

herramientas que le permitan lograr el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua inglesa.

La estrategia se basa en el **enfoque pedagógico constructivista** y las **tendencias actuales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras**.

En las últimas décadas, la investigación y el ejercicio pedagógico, tradicionalmente orientados a la búsqueda de estrategias de enseñanza centradas en el profesor, han comenzado a otorgarle un papel protagónico a los alumnos y a su proceso de aprendizaje. Actualmente son ellos los que construyen el objeto de indagación a partir del cual se diseñan y desarrollan los programas de lengua extranjera. La identificación de estrategias pedagógicas óptimas queda así supeditada al estudiante, razón de ser de la educación. La estrategia está centrada en necesidades del desarrollo curricular y del proceso paralelo de evaluación del aprendizaje. Esto implica, además, un análisis de los estilos de aprendizaje acordes con las particularidades de los alumnos.

Por otra parte, la estrategia responde al desafío de trabajar la **relación entre alumnos y profesores** para definir los **roles** de unos y otros en el escenario educativo, de tal manera, que los alumnos participen activamente en el desarrollo del programa del curso y en las diversas formas de evaluación del aprendizaje. El diseño de la estrategia es producto de la consulta permanente con los docentes, padres de familia y estudiantes y por esto refleja la búsqueda de un equilibrio entre las necesidades señaladas, las dificultades encontradas y los deseos de los padres de familia y estudiantes de adquirir un mayor dominio

de la lengua. El **proceso de la construcción es colectivo**, involucra la investigación prospectiva, la participación y el desarrollo. La estrategia tiende a transformar el programa de bilingüismo en un proyecto cultural que genera calidad en el servicio educativo; es el ámbito de reflexión y de acción transformadora entre educación y vida.

Consecuentemente, la renovación del programa debe estar basada en la vivencia de la necesidad del cambio expresada en el diagnóstico previo. La estrategia contempla la actualización y el perfeccionamiento docente en el área de la lengua inglesa y en el saber pedagógico. Por otra parte, es la práctica más intensa de autogestión que pone a prueba la capacidad del colectivo de los docentes de inglés en el primer grado, para actuar en la educación desde el horizonte de las necesidades.

La estrategia , también, requiere la **retroalimentación** diaria que permite pensar y diseñar los procesos educativos acordes con las exigencias y demandas de la comunidad y de la sociedad en general. **La actualización y el perfeccionamiento docente** en las áreas del saber lingüístico y pedagógico deben favorecer el cambio. Por lo tanto, la estrategia posibilita un encuentro de la comunidad educativa a través de la pedagogía.

En suma, la estrategia propone la educación bilingüe bien estructurada, con maestros adecuadamente capacitados, quienes imparten un programa

**progresivo y coherente** según las características de la edad de las niñas del grado primero.

#### **4.2.2 ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA**

La estrategia propuesta está constituida por diferentes componentes interrelacionados en el quehacer pedagógico. En primer lugar, para la construcción de la estrategia se tienen en cuenta las premisas del capítulo anterior sobre el aprendizaje de la segunda lengua. A continuación se presentará cada uno de los factores constitutivos de la estrategia, tales como **lineamientos curriculares**, algunas **orientaciones constructivistas**, elementos de la **pedagogía conceptual** y **aprendizaje significativo**.

##### **□ LINEAMIENTOS CURRICULARES**

La formulación de lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras plantea a la comunidad educativa el desarrollo de unos procesos de reconceptualización y recontextualización de sus prácticas pedagógicas en cuanto a la manera como se vienen aplicando los enfoques y métodos pedagógicos. Los lineamientos curriculares sintetizan varios autores, pero para la presente estrategia el más pertinente es el modelo propuesto por Richards y Rogers.<sup>94</sup> Sin embargo, los lineamientos curriculares no contemplan las orientaciones específicas sobre la operatividad de esta propuesta. Los autores

---

<sup>94</sup> Véase: Figura 11

iniciaron con un método que incluye tres componentes en una estructura para relacionar las diferentes actividades de la enseñanza:

- **Un enfoque** basado en la teoría de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje.
- **Procedimientos** que incluyen diversas instrucciones, prácticas y estrategias de aprendizaje diseñadas con base en aportes de las teorías cognitivas más destacadas en el campo del aprendizaje.
- **Un diseño** que especifica la definición del contenido lingüístico, selecciona la forma de organización y representación del contenido, especifica el rol de los profesores, de los estudiantes y de los recursos en el proceso de aprendizaje.

Figura 9: Enfoque, Diseño y Procedimiento



Fuente: Modelo adaptado de Richards y Rogers<sup>95</sup>

<sup>95</sup> *Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares*. Santafé de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999. p.56.

Esta propuesta permite al docente una mejor organización en el desarrollo de sus actividades pedagógicas. Sin embargo, es necesario aplicarla de manera reflexionada y consciente, lo que exige de antemano un conocimiento de las necesidades reales de los estudiantes desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje y competencias comunicativas, para que en forma autónoma se realice el diseño de la estrategia específica.

El siguiente elemento de la estrategia contempla las ideas centrales del constructivismo y su aplicación en el campo de la L2.

#### □ LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se presentan en el aula generan tensiones e interacciones, cuya complejidad suscita la necesidad de recurrir a aproximaciones teóricas más potentes que las tradicionales, capaces de proponer posibles intervenciones adecuadas. Entre estas se encuentran los aportes de los principales enfoques de **orientación constructivista** en el terreno del aprendizaje escolar y de la intervención educativa.

Los actuales exponentes del constructivismo, en sus múltiples variantes, destacan la convicción de que “...*el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente*”.<sup>96</sup> Se coincide

---

<sup>96</sup> DÍAZ-BARRIGA, Frida. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2003. p.25.

con Cesar Coll,<sup>97</sup> quien afirma que la postura constructivista en educación se alimenta de los aportes de diversas corrientes: **el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la sicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales.**

De acuerdo con la premisa de John Dewey, la estrategia se basa en el principio de la escuela activa, que enfatiza la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, que garantiza el progreso y la evolución de la sociedad. El avance del conocimiento se construye por medio de la experiencia, "... entendida, a la vez, como el ensayar y el saber, como la prueba y el conocimiento"<sup>98</sup>. También se tiene en cuenta la sugerencia planteada por Jean Piaget de incentivar los procesos propios de cada individuo en la construcción del conocimiento, interactuando y explorando el objeto de estudio para llegar a las propias conclusiones. Según el autor, el aprendiz va construyendo no sólo sus conocimientos, sino también sus estructuras intelectuales. En el proceso del desarrollo intelectual se distingue una serie de estadios o periodos del desarrollo. Es pertinente tener en cuenta que los niños de primero primaria desarrollan el periodo sensorio motor y de operaciones concretas (con una subetapa preoperacional). Las estructuras intelectuales no son productos ni de factores internos exclusivamente (maduración , herencia), ni de las influencias ambientales, sino de la propia actividad del niño. Por lo tanto, el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la

---

<sup>97</sup> COLL, Cesar y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ediciones Graó, 1993.

<sup>98</sup> MORENO M., Heladio. *Biografía de grandes pedagogos*. Bogotá: S.E.M. Servicios Educativos del Magisterio, 2000. p.62.

construcción del conocimiento. Según Coll, en el campo educativo, el constructivismo “...conduce a poner el acento en la aportación que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los conocimientos y experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción”.<sup>99</sup> Por consiguiente, el constructivismo pretende interpretar la realidad escolar y la dirige hacia unos determinados fines educativos,<sup>100</sup> los cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- **METAS:** autoconstrucción del conocimiento de modo progresivo y secuencial a partir de esquemas y experiencias personales; estructuras jerárquicamente diferenciadas; acceso a niveles intelectuales superiores ( lenguajes simbólicos).
- **PROPÓSITO:** experiencias de acceso a estructuras superiores de pensamiento y acción.
- **CONTENIDOS:** están constituidos por el mundo, la naturaleza, la sociedad, la realidad (acciones, procesos, situaciones), objetos y estructuras de lenguaje organizadas progresivamente en redes.
- **CURRÍCULO:** el aprendizaje sigue el desarrollo del educando, por consiguiente, se debe adecuar al nivel de desarrollo de los estudiantes y los programas educativos deben adaptarse a sus capacidades

---

<sup>99</sup> COLL, Cesar. En: DÍAZ-BARRIGA, Frida. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc-Graw Hill Interamericana, 2003. p. 29.

<sup>100</sup> en: MORENO M., Heladio (Compilación). *Modelos Educativos, pedagógicos y didácticos*. Volumen II. Bogotá, D.C.: Ediciones SEM (Servicios Educativos del Magisterio), 2003. p. 121 – 126.

psicológicas. Los contenidos deben construirse en el aula contemplando las tres dimensiones: vida cotidiana, escolar y social.

- **APRENDIZAJE:** es deductivo, parte de los intereses de los estudiantes, quienes deben construir sus conocimientos a partir de los preconceptos. Se estructura a través de la praxis, la cual propicia oportunidades para que los estudiantes se expresen en inglés con confianza en sí mismos, evitando la corrección continua (preocupa más la fluidez que la precisión gramatical). El alumno debe tener la sensación de que es capaz de transmitir sus mensajes y que, aunque estos no están perfectos, son comprendidos y por lo tanto existe la comunicación. Es natural que el estudiante cometa errores (éstos son legítimos en el proceso de aprendizaje) y aprenda de ellos.
- **MÉTODO:** parte de experiencias concretas para generar las condiciones de abstracción; asigna un lugar primordial a la formación del pensamiento (aprender a pensar en otra lengua utilizando las estructuras de ésta con un propósito comunicativo). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores se potencia cuando se escucha, habla, lee y escribe, operación poco practicada, especialmente en el grado primero. Al escribir, los estudiantes deben ajustarse a una disciplina: poner una palabra detrás de otra. Así se configura la sintaxis. Escribir es una herramienta esencial si se desea aprender la lengua extranjera para toda la vida. A partir de indagar y experimentar, el niño construye el conocimiento. Al presentar los contenidos y temas se están definiendo

actividades de dificultad intermedia que permiten identificar el desarrollo actual de los participantes. A través de la interacción con el material especialmente diseñado para la estrategia, así como de la interacción con los docentes y otros compañeros, de comentarios, sugerencias, revisiones, ejemplos, experiencias compartidas y evaluaciones, se identifica el desarrollo potencial y se construye el desarrollo más próximo. Las herramientas y la metodología del curso componen el andamiaje para crear la zona del desarrollo próximo sirviendo no sólo como fuente de información y ayuda sino como un medio para realizar y transformar las actividades cognitivas.

- **RECURSOS DIDÁCTICOS:** la imagen es la clave del recuerdo. Las imágenes ayudan a la memoria a crear los circuitos neuronales suficientemente estables y por esta razón potencian la actividad mental de los niños. Ésta debe estar acompañada de la respuesta física o motora (TPR); la pasividad o receptividad no es suficiente. Las representaciones visuales pueden ampliar o desarrollar la comprensión. La percepción puede mejorar el conocimiento ayudándole con una representación icónica. Por otra parte, las notas en el cuaderno deben ser breves y sustanciosas; se trata de utilizar pocas palabras registradas como estímulo para recordar todo el pensamiento y código expuesto. Crear un cuestionario, que incluya los conocimientos globales, es una excelente forma de repasar. Sólo el repaso consolida lo comprendido y elimina gran parte de las singularidades caprichosas de la memoria. El

primer repaso se debe realizar al finalizar la clase, luego a las 24 horas, a la semana, al mes, a los seis meses y al fin del año.

- **EVALUACIÓN:** es cualitativa y cuantitativa, permanente; utiliza los dos sistemas de autoevaluación y coevaluación para corregir o reorientar procesos, tiene en cuenta todas las dimensiones: procedimentales, actitudinales y cognitivas. Se valora el conocimiento y se evalúa por procesos. Es una valoración para saber si los conocimientos que el alumno constituye son socialmente necesarios para conocer y manejar el mundo en que vive.
- **CONCEPTO DEL PROFESOR:** facilitador, estimulador del desarrollo, orientador y guía, acompañante de los procesos, flexible e innovador; debe estar muy preparado y tener en cuenta los intereses e inquietudes de los estudiantes, debe ser un gran observador de la realidad para adaptarla a los procesos de aprendizaje. Acompaña al alumno y propicia las estrategias de aprendizaje para que ellos construyan su propio conocimiento a partir de su saber previo.
- **CONCEPTO DEL ALUMNO:** es el centro y objeto del proceso educativo, constructor de su propio conocimiento a partir de la aplicación sistemática de las estrategias de aprendizaje y su contacto con el medio.

Por otra parte, la estrategia incorpora algunos elementos de la pedagogía conceptual, especialmente los procesos fundamentales de la etapa nocional en el desarrollo del niño. Estos se explican a continuación:

## □ PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

En el primer grado se deben desarrollar dos tipos de operaciones intelectuales: **operaciones psico-objetuales** (permiten poner en relación el mundo de los objetos con el mundo del pensamiento) y **operaciones psicolingüísticas** (relacionan el mundo del pensamiento con los lenguajes). Las operaciones intelectuales hacen referencia a los procesos que le permiten al niño poner en funcionamiento los instrumentos de conocimiento que posee; las destrezas mentales ponen en relación el mundo de los objetos con el mundo del pensamiento y éste con los otros seres humanos a través de la utilización de lenguajes. Los procesos intelectuales elementales al iniciar el estudio de una lengua son: la **introyección** (del objeto a la imagen), la **proyección** (de la imagen al objeto), la **codificación** (de la imagen a la palabra) y **decodificación** (de la palabra a la imagen).<sup>101</sup>

La decodificación es un proceso psico-lingüístico que establece relación entre el lenguaje y el pensamiento; extrae los pensamientos contenidos en el lenguaje. La codificación opera en el sentido inverso; sirve para expresar los pensamientos con la ayuda del lenguaje.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Véase: Figura 10

<sup>102</sup> en: ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. *Tratado de pedagogía conceptual 1: Pensamiento y aprendizaje*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani., 1994. p. 115-118.  
*Tratado de pedagogía conceptual 7. Pedagogía conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1999. p 75.

Figura 10: Mentefacto nocional



Fuente: Miguel de Zubiría

Las implicaciones que tienen las ideas anteriores en el aprendizaje de una L2 y la construcción de la estrategia en cuestión, son las siguientes: los procesos de introyección y proyección, que son similares en todas las lenguas. Por lo tanto, es posible **aprender una L2 sin traducción**. Es más, ésta se debe evitar para propiciar las **asociaciones directas de palabras con base en representaciones**, las cuales activan el mundo conocido previamente. La comprensión en el proceso viene de la representación. Por otra parte, lo que diferencia las lenguas son los procesos de codificación y decodificación. Por

consiguiente, éstos deben ser prioritarios al comienzo del aprendizaje de la L2, ya que introducen al niño al mundo desconocido, plasmado en otro código. En consecuencia, al trabajar los procesos característicos de la etapa nocional en el aprendizaje de L2 se propicia el **encuentro de dos mundos**: el conocido (perceptual, concreto) y el desconocido (lingüístico, abstracto).

El siguiente elemento constitutivo de la estrategia en cuestión es el aprendizaje significativo. Sus indicios más relevantes para la investigación se precisan a continuación.

#### □ **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

La concepción constructivista en el aprendizaje de las lenguas se concibe mediante la participación del estudiante en **actividades intencionales, planificadas y sistemáticas**. Esto implica que la estrategia pedagógica pretenda desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos en una **amplia gama de situaciones y circunstancias**. El proceso de construcción del conocimiento en las lenguas extranjeras es en realidad un **proceso de elaboración**; al aprender un contenido el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones, y finalmente, elabora una especie de modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. La idea de construcción de significados hace referencia a la teoría del **aprendizaje significativo**. David Ausubel acentuó la importancia de las **estructuras cognitivas en el**

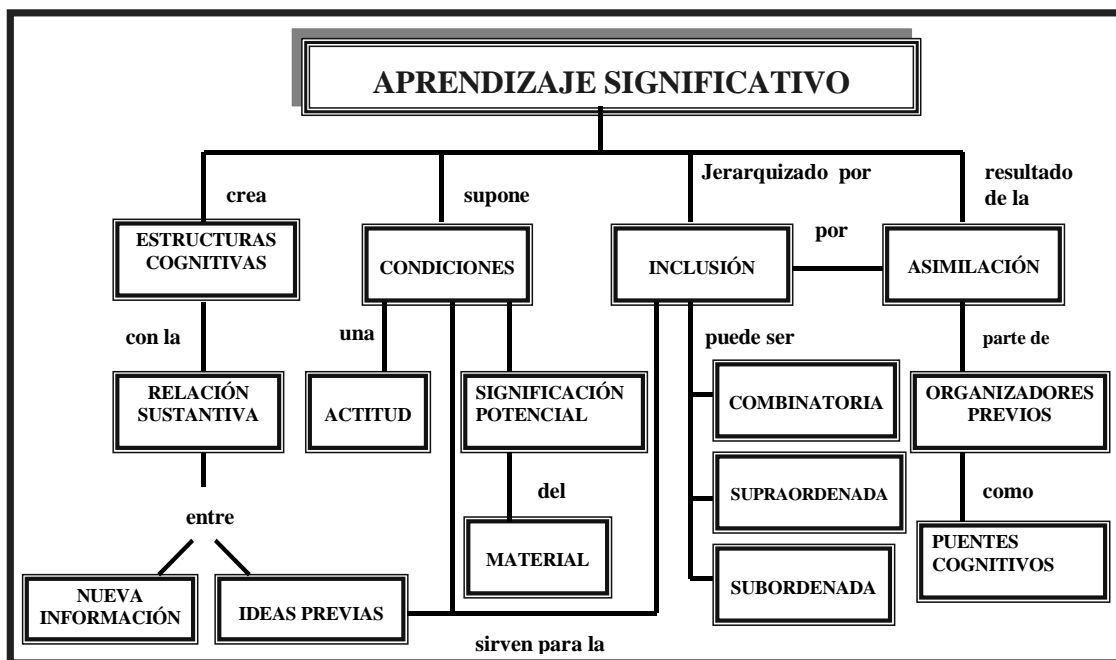
**aprendizaje.** El autor de la teoría del aprendizaje significativo enfatizó especialmente el aprendizaje verbal, que es la adquisición de ideas que están conectadas con otras. Por consiguiente, el aprendizaje significativo **explora las relaciones dentro del tema** y se opone al aprendizaje memorístico. Se realiza cuando las ideas de un nuevo esquema se conectan no sólo entre sí, sino también con otros esquemas previamente establecidos. Según esta perspectiva, una tarea importante del docente es comprometer a los alumnos para que encuentren relaciones entre lo viejo y el nuevo contenido y entre las partes de un nuevo tema.

Una de las ideas más prominentes que surgieron del trabajo de Ausubel es el concepto de **organizadores avanzados**, que son “...*las afirmaciones verbales que se presentan al comienzo de la clase, y sirven para estructurar el nuevo material, uniéndolo simultáneamente a los esquemas previos de los estudiantes*”.<sup>103</sup> Los organizadores previos están diseñados para incluir un ejemplo que ayude a los estudiantes a identificar las relaciones entre las ideas del organizador y la información que sigue. La síntesis de este proceso se presenta en la Figura 11.

---

<sup>103</sup> En: *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos*. Volumen II. Bogotá, D.C: Ediciones SEM, 2003. p. 50.

Figura 11: Aprendizaje significativo



Fuente: Osojca B., 2005

Construir significados nuevos implica un **cambio en los esquemas del conocimiento** que se poseen previamente. Esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. La aplicación de esta teoría al aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la temprana edad subyace al desarrollo de la comprensión y de las estructuras sintácticas, tanto en el lenguaje oral como en el escrito. De esta manera, el pequeño aprendiz podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos como resultado de su participación en un **proceso instructivo**.

Finalmente, se presenta el último elemento de la estrategia: el procedimiento instructivo.

## □ PROCEDIMIENTO INSTRUCTIVO

Otro elemento sustancial de la estrategia corresponde a la interrelación de los cinco ámbitos de interacción en los que se inscriben las prácticas del proceso enseñanza–aprendizaje: **preparación, presentación, afianzamiento (o mecanización), evaluación y expansión**,<sup>104</sup> las cuales se explican a continuación:

La estrategia señala cómo se articulan e interactúan las cinco fases subrayando su interdependencia constitutiva. En el esquema de estas relaciones se exponen algunas categorías más específicas que nombran cualidades de cada una de las fases, las cuales precisan los roles de los profesores y de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En cada ámbito de acción se conjuga variedad de prácticas docentes.

**Figura 12:** Aprendizaje significativo: Secuencia instructiva



Fuente: Adaptado del Chamot y O'Malley<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Véase Figura 12 : Aprendizaje significativo: Secuencia instructiva

<sup>105</sup> En: CHAMOT, Anna Uhl. *The Learning Strategies Handbook*. New York: Longman Addison Wesley, 1999. p.45.

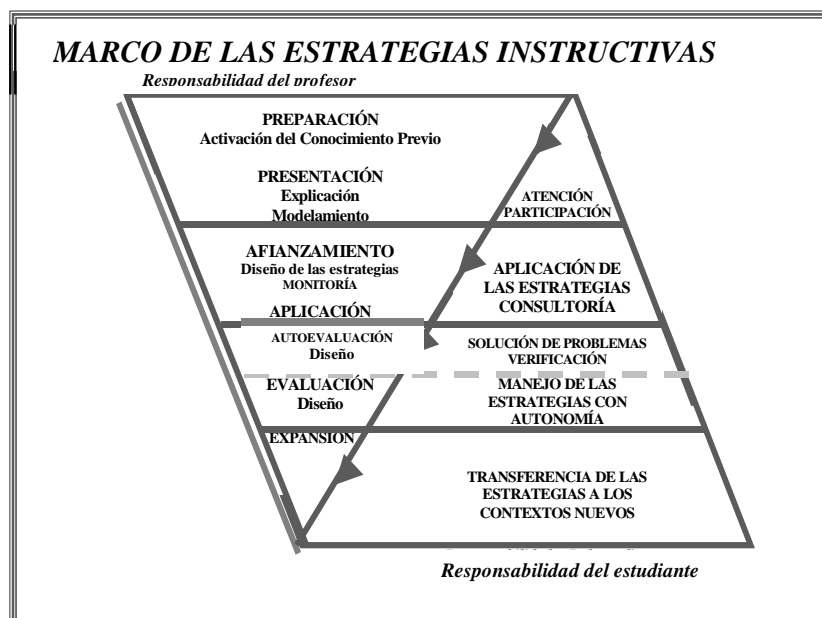
- **Preparación:** en esta fase lo fundamental es la selección de las estrategias de aprendizaje que evocan los conocimientos previos.
- **Presentación:** se introducen las estrategias de aprendizaje que potencian la asimilación y la comprensión de los conocimientos nuevos. Primordialmente se utilizan las técnicas de representación y modelamiento.
- **Afianzamiento:** se aplican variadas estrategias por medio de las cuales los estudiantes desarrollan los procesos y los aplican en distintos contextos. Las actividades de afianzamiento están organizadas de modo progresivo; al inicio de la fase se proporcionan las estrategias con grado de dificultad moderado y al final, complejo. Por esta razón la fase culmina con las estrategias de globalización.
- **Evaluación:** esta fase asigna gran importancia a las estrategias de autoevaluación, verificación, corrección, modificación y finalmente la evaluación .
- **Expansión:** los estudiantes transfieren las estrategias más exitosas del aula, primordialmente las que lograron un impacto más positivo en ellos, a los diferentes contextos de su vida cotidiana.

En conclusión, la aplicación de la secuencia instructiva exige al docente de inglés destrezas en el diseño y aplicación de las diversas estrategias de aprendizaje significativo, las cuales ayudan a los estudiantes a asumir sus responsabilidades en el proceso de aprendizaje y a transformarse en aprendices autónomos desde la temprana edad.

Aunque las cinco fases de la secuencia instructiva deben desarrollarse con cada nuevo tema, durante el proceso de interacción entre el profesor (guía y mediador de estrategias) y el estudiante (aprendiz autónomo), se permite mayor grado de flexibilidad en la realización de cada fase propuesta, según el grado de transferencia de roles alcanzado. Por lo tanto, los límites entre cada fase pueden parecer menos evidentes.<sup>106</sup>

Según El- Dinary, quien adaptó el marco instructivo para la transferencia de los roles en el proceso de aprendizaje de la L2<sup>107</sup>, las estrategias ayudan a los estudiantes a desarrollar conscientemente la competencia organizativa ( conocimiento de lenguaje) y sociolingüística (uso funcional y contextual).

**Figura 13:** Marco de las estrategias instructivas: Transferencia de responsabilidades



Fuente: Osojca B. 2005

<sup>106</sup> Véase Figura 13: Marco de las estrategias instructivas: Transferencia de responsabilidades

<sup>107</sup> En: CHAMOT, Op. cit., p. 46.

Finalmente, la operatividad de la estrategia tiene carácter universal; se centra en la aplicabilidad del marco instructivo para el desarrollo de todas las habilidades pertinentes en el aprendizaje de la L2 (escucha, lectura, escritura y habla) utilizando las estrategias de aprendizaje significativo, así como las competencias del lenguaje y cognitivas.

En efecto, la estrategia propuesta emplea en la base del proceso educativo la **actividad personal del estudiante**. El arte del profesor consiste en dirigir y regular esta actividad por medio de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje en cada una de las fases del proceso. El aspecto muy importante que debe tener en cuenta el **profesor como mediador** es que los **procesos de interiorización** no se pueden considerar completos o cabalmente terminados. Durante el proceso de aprendizaje del niño habrá actividades interiorizadas de manera imperfecta.

De lo dicho anteriormente se desprende que el enfoque metodológico de la propuesta en este trabajo de investigación traspasa las fronteras de la imitación fonética y estructural por imitación. La estrategia le permite al estudiante utilizar las experiencias semánticas previas e incorporarlas a las estructuras gramaticales aprendidas de manera progresiva y cohesionada. Así se forman las estructuras mentales que operan en la lengua extranjera, las cuales pueden ser evocadas por la memoria cada vez que el niño lo necesite según el contexto. La síntesis de la estrategia está plasmada en la Figura 14.

Figura 14: Fases de interacción cognitiva

FASES DEL PROCESO	PROFESOR: ENSEÑANZA	ESTUDIANTE: APRENDIZAJE
FASE I	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Base disciplinaria.</li> <li>▪ Toma y puesta en práctica de decisiones.</li> <li>▪ Fundamentos epistemológicos y ontológicos.</li> <li>▪ Fundamentos lingüísticos.</li> <li>▪ Organización.</li> <li>▪ Representación: lenguajes simbólicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos previos</li> <li>▪ Atención</li> <li>▪ Interés</li> <li>▪ Motivación</li> <li>▪ Percepción</li> <li>▪ Interacción</li> <li>▪ Conflicto: entre lo que se sabe y se debe saber</li> </ul>
FASE II	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selección del material potencialmente significativo.</li> <li>▪ Aprendizaje por etapas.</li> <li>▪ Mediación.</li> <li>▪ Andamiaje</li> <li>▪ Diseño de estrategias de aprendizaje.</li> <li>▪ Problematización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proceso constructivo interno, autoestructurante, subjetivo y personal.</li> <li>▪ Conceptos: redes conceptuales.</li> <li>▪ Comprensión.</li> <li>▪ Puentes cognitivos.</li> <li>▪ Contextualización.</li> <li>▪ Aplicación: solución de problemas.</li> <li>▪ Interacción: socialización.</li> <li>▪ Verificación.</li> <li>▪ Modificación.</li> </ul>
FASE III	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de las estrategias de autoevaluación.</li> <li>▪ Diagnóstico: mediación</li> <li>▪ Construcción de intersubjetividades.</li> <li>▪ Diseño de la evaluación.</li> <li>▪ Competencias.</li> <li>▪ Estándares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interiorización.</li> <li>▪ Reconstrucción de saberes.</li> <li>▪ Manejo de las estrategias con autonomía.</li> </ul>
FASE IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mediación indirecta</li> <li>▪ Expansión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descubrimiento significativo</li> <li>▪ Intersubjetividad.</li> <li>▪ Interdisciplinariedad.</li> <li>▪ Transferencia de las estrategias en los contextos nuevos de la vida.</li> </ul>
<b>FASES DE INTERACCIÓN COGNITIVA</b>		

Fuente: Osojca B., 2005

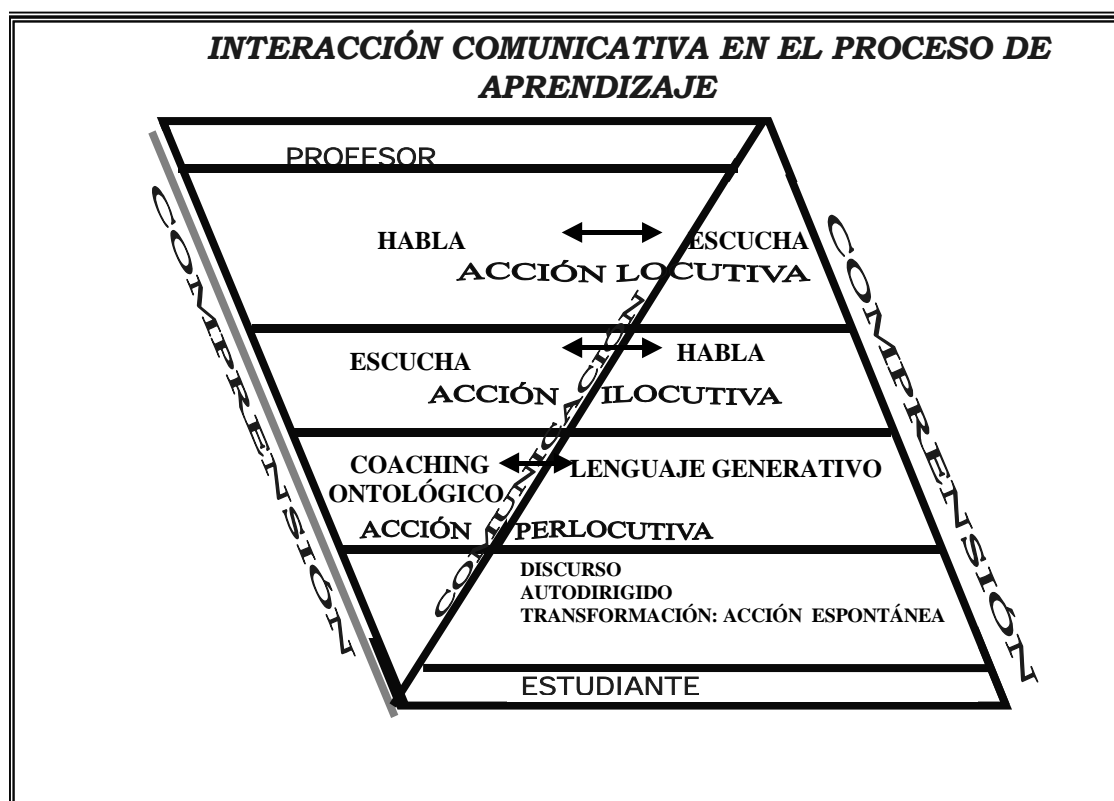
Por otra parte, la estrategia , objeto de la presente investigación, busca la configuración de la secuencia instructiva desde la perspectiva comunicativa. Cuando los niños hablan normalmente ejecutan tres tipos de acciones. En el primer nivel está el **acto de articular las palabras**, que J.L. Austin lo llamó “acto locucionario”.<sup>108</sup> Como tal, éste genera un escuchar y consecuencias diferentes en la coordinación de acciones.

<sup>108</sup> En: ECHEVARRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Caracas – Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002. p.148 – 149.

En el segundo nivel está la **acción comprendida**, la que decodifica lo que se dijo (una afirmación, una negación, una interrogación) o “acto ilocucionario”. Existe finalmente, según Austin, un tercer nivel de acción comprendido en el habla – “acto perlocucionario”, que produce una acción como consecuencia o efecto de lo que se dice (alegría, fastidio, motivación).

Desde la perspectiva expuesta, la secuencia instructiva aplicada a los procesos comunicativos en el aprendizaje de la L2 se puede apreciar en la Figura 15.

**Figura 15:** Interacción comunicativa en el proceso de aprendizaje



Fuente: Osojca B., 2005

### 4.3 ETAPA III

#### 4.3.1 APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA EN EL AULA

En esta etapa se presenta la puesta en práctica de la estrategia pedagógica propuesta en la etapa anterior. La estrategia comenzó a realizarse al inicio del primer periodo del año académico 2005 y comprendió 240 horas de exposición a la lengua inglesa ( 7 horas semanales de la asignatura). Con los docentes de inglés del primer grado se planeó un trabajo sistemático en el cual se precisaron los detalles de la aplicación, el uso del material didáctico diseñado según las características de la estrategia, se analizaron los aciertos y dificultades observados en el proceso anterior. Los docentes se reunieron periódicamente para intercambiar experiencias de aula, reflexionar sobre la propuesta metodológica en cuestión, unificar los criterios de la evaluación y profundizar el estudio acerca del aprendizaje de las lenguas, según las orientaciones constructivistas, así como el estudio de las competencias en el área de la lengua inglesa.

Inicialmente, a los estudiantes se les presentó el **vocabulario** utilizando, si las condiciones del aula lo permitían, los **objetos reales** y sus **representaciones icónicas**. Esto en razón a que activan los conocimientos previos que poseen los aprendices y subyacen a la construcción del significado y a la comprensión. El niño instala en su mente la misma representación que el profesor induce. De este modo el aprendiz adquiere el significado en su mente en la medida que

su interlocutor se lo confirma. Esta confirmación es un acto intersubjetivo. Sin embargo, el profesor capta que el niño entendió y éste entiende que el docente confirma que él ha entendido. Este proceso inicialmente representa una actividad externa y luego se construye y comienza a suceder internamente. Este es el principio de la **interiorización**. Muchos autores, entre ellos Vygotski, consideran que el signo tiene dos aspectos inseparables: uno externo (lo que se percibe), y otro interno (su significado). Es muy importante que el niño elabore sus propias representaciones del vocabulario que él está aprendiendo. Para el estudiante, el dibujo es una actividad lúdica y, al mismo tiempo, una manera de plasmar conocimiento. El niño dialoga consigo mismo mientras dibuja. A través del dibujo, el niño, a la vez que expresa su interioridad, construye el mundo simbólico. Las representaciones icónicas complementan y enriquecen el flujo de las vivencias interiores y cumplen la función de herramientas cognitivas, que desarrollan la capacidad de pensar y guardar la información a corto y largo plazo. Por lo tanto, estas representaciones tienen una función mediadora y posibilitan poner en comunicación lo cognitivo y lo perceptivo, lo concreto y lo abstracto. En suma, estos instrumentos mediadores transforman la vida mental del niño. Desde el momento que él asimila un sistema simbólico de la L2, su actividad mental queda configurada por el mismo.

El trabajo docente está centrado en la selección y elaboración de las representaciones, así como en la **codificación fonética y grafémica**, la cual representa la palabra simbólicamente. El habla está constituido por sucesivos

articulaciones; los distintos movimientos que se realizan con las diferentes partes de la boca, se coordinan con la respiración para emitir los sonidos de las palabras. La expresión gráfica es una actividad que fascina a los niños. El estímulo externo viene del dibujo, pero el mismo niño tiene gran iniciativa de aprender a escribir en la L2. El aprendiz observa los trazos obtenidos, se sorprende, se maravilla y verifica. La escritura es el sistema de representación del lenguaje y en ella desemboca la construcción de un universo simbólico de la L2. Más adelante el niño establece la diferencia entre el dibujo y la palabra escrita: el primero es para mirar, la segunda es para leer. En la lectura prevalece la interiorización del entorno a la mente del lector. En el acto de escribir el proceso se invierte: la mente, a través de la escritura, se exterioriza hacia el entorno. No sobra recordar que la adquisición de la lengua inglesa escrita permite el acceso al universo de la cultura. Además, es un camino hacia la competencia comunicativa. El niño tiene la idea que la escritura representa la parte sonora de la lengua.

En este proceso con frecuencia se cometen errores, pero en realidad, como se ha dicho anteriormente, éstos son búsquedas que permiten a los aprendices dar saltos cualitativos en su proceso de apropiación de la lengua.

En el aprendizaje de la L2 resulta de suma trascendencia la **clasificación del vocabulario** en una categoría superior, como por ejemplo: cosa ( *thing*: pencil, apple), persona ( *person*: boy, girl) o animal (*animal*: cat, dog). Los criterios de categorización pueden ser múltiples. La **categorización** permite,

posteriormente, incorporar vocabulario para el entendimiento y el uso de los **elementos gramaticales básicos** tales como, por ejemplo, la pronominalización ( pencil – cosa – *it*; girl – persona femenina – *she*; boy – persona masculina - *he*), teniendo en cuenta que en la etapa inicial se deben usar, preferiblemente, las formas singulares (sustantivos, pronombres, verbos). Por otra parte, es muy importante la inducción de **artículos indefinidos** (a, an) y **formas singulares del verbo to be** (am, is) para **formar frases** como por ejemplo: artículo + sustantivo (a pencil, a boy, a girl, a cat, an apple); sustantivo + verbo (pencil is, boy is, cat is); pronombre + verbo (I am, it is, she is).

El entendimiento de los elementos gramaticales, los cuales fueron mencionados anteriormente, permite la construcción conciente de las primeras **estructuras sintácticas** como: It is a pencil. She is a girl. I am a boy. It is an apple.

De esta manera, el niño comprende todos los **elementos constitutivos de la oración**, debido a que ésta no fue aprendida por memorización o repetición, sino **elaborada progresivamente**. Por esta razón, el estudiante es capaz de componer y descomponer las oraciones simples porque ha asimilado todas las partes.

La introducción de las estructuras sintácticas permite realizar los **actos comunicativos básicos** como las **afirmaciones, negaciones e**

**interrogaciones.** Consecuentemente, en esta etapa se introducen las oraciones negativas (It is not a pencil. He is not a boy.) e interrogativas (Is it a dog? Is she a girl?), las cuales requieren **respuestas** completas o cortas (Yes, it is a dog. / Yes, it is. ; No, it is not a cat / No, it isn't.). De este modo los niños aprenden las **bases de la comunicación** y son capaces de organizar los diferentes tipos de oraciones en un **microtexto** que representa una situación concreta. Asimismo, los pequeños aprendices construyen el sistema elemental de la lengua inglesa, a partir del cual pueden comenzar sus propios actos de **comunicación interpersonal.**

Durante el proceso de aprendizaje de la L2 se incorporan al programa otros elementos fundamentales del inglés, tales como el artículo definido ( the), los artículos demostrativos ( this / that) y preposiciones.

Posteriormente, la misma red del lenguaje se edifica, paulatinamente, con las formas plurales. La síntesis del proceso de asimilación del sistema básico de la lengua inglesa en primer grado se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 5.** Construcción del sistema básico de la lengua inglesa

ELEMENTOS DE LENGUAJE	COMPETENCIAS	NIVEL DEL DESARROLLO
<b>NOMINACIÓN: PALABRA</b>	<b>ORGANIZATIVA:</b> <b>GRAMATICAL</b>  Subcompetencias: * Vocabulario * Fonética * Morfología	<b>NOCIONAL:</b> Procesos psicológicos elementales
Decodificación		
Clasificación: Categorización		
Pronominalización		
Uso del artículo(s)		
Verbo ( to be... )		
Adjetivo		
Preposiciones		
Frase		
<b>ORACIÓN</b>	<b>ORGANIZATIVA:</b> <b>GRAMATICAL</b>  Subcompetencia: * Sintaxis	<b>PROPOSICIONAL:</b> Procesos psicológicos superiores
Oración afirmativa		
Formas abreviadas		
Oración negativa		
Oración interrogativa		
<b>CADENA DE ORACIONES</b>		
<b>TEXTO</b>	<b>ORGANIZATIVA:</b> <b>TEXTUAL</b>	<b>PROPOSICIONAL:</b> Procesos psicológicos superiores
Microtexto		
Diálogo		
<b>CONTEXTO</b>	<b>PRAGMÁTICA:</b> <b>ILOCUTIVA</b>	<b>PROPOSICIONAL:</b> Procesos psicológicos superiores

Fuente: Osojca B., 2005

El proceso demuestra la proyección evolutiva de lo simple a lo complejo. Comienza con la configuración de la semilla elemental del lenguaje, que es la

palabra, evoluciona hacia la combinación de palabras formando frases. Esta etapa del proceso requiere una organización lógico – semántica y resulta fundamental para la construcción de la estructura lingüística completa, que es una oración. Luego se incorporan diferentes tipos de oraciones simples, los cuales conforman la cadena estructural del lenguaje elemental. De esta manera se aprende el ciclo básico del universo lingüístico simbólico.

Al finalizar el primer período académico, en el mes de abril, se les solicitó colaboración a los padres de familia del primer grado, para realizar una encuesta diagnóstica, con el propósito de detectar sus percepciones acerca del proceso inicial de aprendizaje del inglés por parte de sus hijas.<sup>109</sup>

La primera pregunta del cuestionario fue:

**¿Cuál es su opinión sobre la motivación que manifiesta su hija en el proceso de aprendizaje en el área de inglés?**

A continuación se presentan las apreciaciones de los padres de familia manifestadas en la encuesta.

---

<sup>109</sup> Véase el Anexo F

### 4.3.2 LA MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS PERCIBIDA POR LOS PADRES DE FAMILIA: TRABAJO DE CAMPO

Las respuestas en las encuestas fueron las siguientes:

- “Mi hija se muestra totalmente motivada en el área de inglés”.
- “Tiene interés por aprender más”.
- “Excelente, tiene gran inclinación hacia la materia de inglés”.
- “Su motivación ha sido muy alta”.
- “Se le ve mucho interés por dicha lengua”.
- “Expresa deseos de conocer más sobre vocabulario y en general con todo lo relacionado con esta área”.
- “Siempre la escuchamos cantando las canciones en inglés que aprende en el colegio”.
- “La niña capta muy rápido lo enseñado”.
- “La forma de relación con la profesora es muy especial e influye mucho en el aprendizaje porque se hace muy agradable la clase”.
- “Manifiesta que le gusta y pronuncia bien”.
- “Le gusta mucho y se muestra muy animada con los libros y las tareas”.
- “Buena; está haciendo ejercicios de deletreo espontáneamente y asume enseñarle al hermanito”.
- “Se encuentra feliz con esta área”.
- “Manifiesta mucho amor y sobre todo alegría por el inglés”.
- “La niña se encuentra muy motivada en cuanto al aprendizaje de inglés, ya que ha sentido los resultados”.
- “La niña se siente alegre cuando hay un tema nuevo de inglés”.
- “Se manifiesta motivada por parte de la profesora”.
- “Está aprendiendo mucho”.
- “Me parece muy buena y la niña hace muy bien relaciones entre lo que significa y su pronunciación”.
- “Está muy interesada en aprender porque quiere viajar”.
- “Excelente, la niña canta, habla y por propia iniciativa estudia porque le gusta y se le facilita”.

Como se puede observar, los padres de familia perciben una actitud muy positiva de sus hijas hacia la lengua inglesa. Las respuestas de los padres incluyeron categorías de tipo motivacional y de tipo actitudinal.

Las actitudes con connotaciones negativas fueron las siguientes:

- “Manifiesta que le gusta y pronuncia bien, le cuesta dos veces escribirlo correctamente porque se equivoca”.
- “La motivación pienso es buena, pero creo que el proceso es muy acelerado”.
- “A veces se siente deprimida cuando no sabe leer o se le corrige”.
- “Medianamente motivada”.

Una vez realizada la encuesta por los padres de familia, se procesaron los datos y se organizaron en las categorías que se presentan a continuación:

#### **4.3.3 LA MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS PERCEBIDA POR LOS PADRES DE FAMILIA: CATEGORIZACIÓN**

La clasificación resultante incluye cuatro categorías, la mayoría de las cuales tiene valores predominantemente positivos. Los valores negativos se presentaron solamente en cuatro casos. Según el análisis de los datos, surgieron cuatro categorías, cuatro tipos de orientaciones motivacionales: **instrumental, intrínseca, extrínseca y comunicativa receptiva.**

La categorización permitió a su vez distinguir diez subcategorías, como se aprecia en la siguiente tabla :

**Tabla 6.** Motivación percibida por los padres: Categorización

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
<b>MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL</b>	* Interés pragmático
<b>MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</b>	* Interés hacia el conocimiento * Comunicación interpersonal * Autoconfianza * Afectividad
<b>MOTIVACIÓN RECEPTIVA COMUNICATIVA</b>	* Utilización de medios
<b>MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA</b>	* Situación de instrucción * Calificación global * Metodología * Interacción con el profesor

Fuente: Osojca B., 2005

Los valores positivos de la **orientación instrumental** hacen referencia tanto a la importancia actual de inglés como a la utilidad del idioma en el futuro académico. Los valores negativos de esta orientación expresan una apreciación mediana de la necesidad de aprender inglés.

Los valores positivos de la **orientación hacia el conocimiento** incluyen referencias de carácter bastante elíptico de tipo: “Tiene interés por

aprender más.” o “Está aprendiendo mucho.” y “Se encuentra muy comprometida y ansiosa por aprender más.”, “Tiene deseos de conocer más sobre el vocabulario y en general con todo lo relacionado con esta área”. De las respuestas se ha inferido que el saber otra lengua o simplemente al tener más conocimiento, el aprendiz está mejor preparado. La orientación hacia el conocimiento fue la categoría más amplia que se encontró. No se identificaron valores negativos de esta orientación. **La orientación comunicativa interpersonal** se refiere a la utilización de inglés en situaciones de interacción. Esta categoría incluyó alusiones a un interés por el inglés para entender y hacerse entender por gente de otras nacionalidades en el extranjero. Aquí se mencionó la importancia del aprendizaje del inglés para el turismo: “Está muy interesada en aprender porque quiere viajar”.

**La orientación comunicativa receptiva** hace referencia a la utilización de inglés a través de diversos medios (canciones, libros, tareas, deletreo): “La niña canta, habla y por propia iniciativa estudia porque le gusta”, “Está haciendo ejercicios de deletreo espontáneamente y asume enseñarle al hermanito”, “Le gusta mucho y se muestra muy animada con los libros y las tareas”, “Siempre la escuchamos cantando las canciones en inglés que aprende en el colegio”.

Una característica común en estas orientaciones es la variabilidad en el grado de intensidad y detalle de algunas respuestas. Esta variabilidad es

congruente con los subtipos de la **motivación extrínseca**, según el grado de asimilación o regulación de la actividad. En los datos se encontraron ejemplos donde se ven reflejados distintos grados de interiorización personal del propósito en cuestión. Uno de estos componentes está constituido por las actitudes hacia la **situación de instrucción**, que en su mayoría incluye **calificaciones globales** de la asignatura, aunque también se encuentran valoraciones positivas y negativas hacia aspectos más concretos como son la **metodología** o el **profesor** : “La forma de relación con la profesora es muy especial e influye mucho en el aprendizaje”; “ Se siente motivada por parte de la profesora”. Una valoración negativa encontrada hace referencia a uno de los elementos metodológicos: “ La motivación pienso es buena porque la niña se interesa y le gusta, pero creo que el proceso es *muy acelerado*”.

Otro componente corresponde al **interés por la lengua extranjera**, cuyo valor positivo describe una atracción hacia el inglés, muchas veces a partir de un calificativo de carácter general o una atracción por los idiomas: “ Su motivación ha sido *muy alta*” , “*Muy motivada y contenta* con las clases de inglés” , “A mi hija *le gusta* el inglés”.

La siguiente categoría es la **autoconfianza** respecto a la L2, la cual hace referencia a las aptitudes lingüísticas y a valoraciones que pueden ejercer una influencia en el desarrollo de expectativas de éxito o fracaso del estudiante: “A mi hija le gusta el inglés , creo que lo ha ido aprendiendo

bien”, “Excelente, estudia porque le gusta y se le facilita”, “La niña se siente muy motivada, ya que ha sentido los resultados”. Dos apreciaciones negativas encontradas en esta categoría se relacionan con la inseguridad: “A veces se siente deprimida cuando no sabe leer o se le corrige”, “Manifiesta que le gusta y pronuncia bien, pero le cuesta dos veces escribirlo correctamente porque se equivoca”.

La última categoría está relacionada con la manifestación de la **afectividad hacia la L2**: “ Manifiesta mucho *amor* y sobre todo la *alegría* por el inglés”, “Se siente *feliz* con esta área”, “La niña se muestra *alegre* “, “Cada día la siento *feliz*’.

Las valoraciones negativas hacen referencia a la **frustración que producen las equivocaciones**. Una sola apreciación cuestiona el **ritmo del proceso**.

Finalmente, el análisis de los resultados del cuestionario permite hacer las siguientes precisiones:

- En el proceso de aprendizaje de las niñas la vinculación de sus padres en la educación es fundamental.
- Al inicio del proceso de aprendizaje la actitud de las niñas hacia la clase de inglés es altamente positiva.

- Más allá de la situación económica o la calidad del colegio, la motivación y las expectativas de la familia juegan un rol crucial para lograr el éxito escolar.
- Cuando se analizó lo que los padres esperaban del aprendizaje de la lengua inglesa de sus hijas, se constató que ellos tienen muy altas expectativas y las motivan y acompañan para que logren sus metas.
- Lo que los padres esperan de sus hijas, unido a las herramientas que utilizan para estimularles el gusto de aprender, influye en el desarrollo de su potencial.
- La gran mayoría de los padres expresó el deseo de que sus hijas lleguen a la universidad y, en el futuro, se desempeñen profesionalmente, con un buen manejo del inglés.

Por lo tanto, se puede concluir que en un ambiente de altas expectativas las niñas se sienten valoradas y estimuladas para desarrollar sus capacidades. El principal papel de la mamá y del papá es motivar a su hija para que se interese por aprender la lengua extranjera. Los padres, especialmente los papás, también, deben participar en la formación de hábitos de estudio en sus hijas, rol que primordialmente ha sido asumido por las mamás. El papá desempeña funciones únicas como proteger, guiar, poner límites y establecer exigencias. Cada día las mujeres se dan cuenta de que hay que tener un espacio en la vida escolar de sus hijas. Según los psicólogos, el papá es más exigente por naturaleza y fija expectativas más altas, lo cual fue comprobado en la encuesta. Las niñas desarrollan una

mejor autoestima cuando saben que su padre está orgulloso de ellas. El papá tiende a ser más racional y a ser la figura de la disciplina por excelencia. Por otra parte, cuando el padre tiene una expectativa o fija un límite, las hijas lo respetan.

En conclusión, una **buena base emocional, recibida del entorno familiar, desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional en el aprendizaje de la L2.**

En la investigación, se consideró de suma importancia enriquecer la percepción motivacional con el sentir de las mismas estudiantes. Fue así como se organizó con ellas un grupo focal, cuyos resultados se presentan a continuación.

#### 4.3.4 LA MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS MANIFESTADA POR LAS ESTUDIANTES: TRABAJO DE CAMPO

En la respuesta a la pregunta acerca de si les gusta aprender este idioma, todas contestaron, con entusiasmo, que sí. Las pequeñas aprendices del primer grado consideran que es muy importante aprender inglés: “por el presidente de los Estados Unidos”; “para ir a otros países”; “para estudiar”; “para ir a otro país y entender”. Las razones manifestadas fueron las siguientes:

- “porque es bonito”
- “porque me gusta mucho”
- “porque es chévere”
- “para aprender muchas cosas”
- “porque hacemos concursos de spelling”
- “por el desfile de modas”
- “porque me gusta la clase”
- “porque aprovechamos el tiempo”
- “porque me gusta nombrar las palabras en inglés”
- “porque aprendo mucho”
- “porque cantamos las canciones”
- “ porque me gusta la profesora”
- “porque entiendo muchas cosas”
- “por el fashion show”
- “porque me gusta el manual”
- “porque me gusta colorear”
- “porque me gusta decir las palabras”

De las percepciones de las niñas se definieron diversas fuentes de la motivación, las cuales conforman cuatro categorías y se presentan seguidamente en la Tabla 7.

#### 4.3.5 LA MOTIVACIÓN HACIA EL INGLÉS MANIFESTADA POR LOS ESTUDIANTES: CATEGORIZACIÓN

**Tabla 7.** Motivación hacia el inglés manifestada por los estudiantes:  
Categorización

CATEGORÍA
EXPERIENCIA VIVIDA EN EL AULA
APRECIACIÓN AFECTIVA
ACTO DE APRENDER
EFFECTO DE LA INSTRUCCIÓN

Fuente: Osojca., B, 2005

Se observa que, para las niñas de primer grado, la **experiencia vivida en el aula** representa la categoría predominante y es factor crucial en la motivación. La experiencia se refiere al acto por el cual las estudiantes viven la transformación de sus destrezas. Adicionalmente, las pequeñas aprendices manifiestan un gran convencimiento personal hacia el aprendizaje del inglés y se sienten partícipes de la clase. Las estudiantes también expresan las **apreciaciones generales de tipo afectivo** hacia el área de inglés (“chévere”, “bonito”, “me gusta mucho”). La experiencia en el aprendizaje de una segunda lengua señala que ésta no aparece como la causante del deseo, puesto que su fuerza, vitalidad y la satisfacción que procura están en el **acto de aprender** y no en la lengua en sí. El desafío de tal actividad implica la esencia misma de aprender. Las niñas, además,

manifiestan las actitudes positivas hacia la **situación de instrucción**. Se observa que la motivación acontece cada vez que los aprendizajes las afectan positivamente.

Consecuentemente, el deseo de aprender aparece como el detonador de la actividad de aula. La experiencia es, a la vez, aprehensión y expresión de la realidad, una forma de ser del estudiante, un modo de hacer y una manera de vivir el aprendizaje.

Adicionalmente, se percibe que las horas de clase recibidas tienen un efecto positivo en la motivación hacia el inglés. En el estudio se ha evidenciado un progresivo aumento de actitudes positivas según las horas de clase recibidas.

Otra fase de la aplicación de la estrategia incluyó la construcción de la prueba piloto y su aplicación.

#### **4.3.6 PRUEBA PILOTO**

Para configurar la prueba piloto fue necesario entender el proceso evaluativo como una actividad intelectual donde se tuvo en cuenta no sólo la transmisión de contenidos, sino también el desarrollo de los procesos del pensamiento, las competencias del lenguaje y las competencias

estratégicas para apropiarse del conocimiento. Además, se consideró la importancia del componente emocional.

En el proceso del diseño de la prueba se examinó el marco conceptual de los Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros, así como los indicadores de logros para la educación básica, configurados en la Resolución 2343 del Ministerio de Educación.<sup>110</sup>

Igualmente, se abordaron los aspectos mencionados en la configuración de la estrategia propuesta en la fase anterior. Posteriormente, se determinó el perfil cualitativo con los diferentes niveles de desempeño que se evalúan en la prueba.

El primer nivel corresponde al **reconocimiento y distinción del código**. El segundo incluye el **uso comprensivo** de la lengua inglesa. Finalmente, el tercero hace referencia a la explicación del uso a través de la **producción**.

Los parámetros específicos que se tuvieron en cuenta en cada uno de los niveles mencionados, se presentan en la Tabla 8.

---

<sup>110</sup> Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343. Bogotá, 1996

**Tabla 8.** Niveles de desempeño en la prueba piloto

<b>NIVEL I</b> <b>RECONOCIMIENTO DEL</b> <b>CÓDIGO</b>	<b>NIVEL II</b> <b>COMPRENSIÓN</b>	<b>NIVEL III</b> <b>PRODUCCIÓN</b>
1. Relacionar los dibujos con las palabras.  2. Discriminar los significados de las palabras.  3. Reconocer las situaciones que se muestran en las representaciones icónicas.  4. Reconocer los elementos de las oraciones simples.  5. Representar las palabras y oraciones simples con dibujos.	1. Comprender y seguir las instrucciones dadas en forma oral y escrita.  2. Identificar las oraciones correctas.  3. Inferir el significado de situaciones presentadas en gráficas.  4. Comprender los textos cortos.  5. Completar las oraciones simples.  6. Cohesionar los párrafos cortos.	1. Responder a las preguntas sobre aspectos de su cotidianidad.  2. Organizar las palabras para construir oraciones simples.  3. Completar los diálogos

Fuente: Osojca B., 2005

Por otra parte, fue imprescindible incluir en la evaluación la asimilación de contenidos y el uso de las estrategias más eficaces, para apropiarse de ellos.

El sentido de este tipo de la evaluación es también estimular el pensamiento para establecer relaciones: diferenciar y comparar, relacionar el todo y las partes, hacer analogías, clasificar y analizar, percibir y observar, responder, y dar razones. Cabe recordar que la evaluación por competencias debe propiciar el uso de contextos significativos y plantear

situaciones factibles de presentarse en la realidad. De este modo, la evaluación se concibió como un espacio en el proceso de aprendizaje, donde las estudiantes pudieran poner en práctica lo aprendido.

Aunque actualmente en Colombia se percibe el auge de las evaluaciones por competencias, éstas son todavía muy escasas en el área de las lenguas extranjeras.<sup>111</sup> Por lo tanto, la estrategia pedagógica propuesta contempla la construcción del proceso evaluativo en inglés por competencias desde el inicio de la primaria.

Es pertinente aclarar que las competencias pueden ser evaluadas mediante múltiples indicadores. El indicador y la evaluación son manifestaciones del logro y de la competencia, respectivamente. En el mismo sentido, la evaluación es vista como el uso real del conocimiento y del manejo del mismo en el contexto.

En suma, para la construcción de la prueba piloto, desde la perspectiva estructural, se tuvieron en cuenta los diversos aspectos de la lengua inglesa, tales como la interpretación de gráficas, construcción de oraciones, comprensión de textos, textos incompletos, comprensión de situaciones, construcción de párrafos y diálogos incompletos. Los aspectos mencionados se presentan en la siguiente tabla.

---

<sup>111</sup> El Sistema Nacional de Evaluación de calidad de la Educación realiza evaluaciones desde 1991 en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias. Recientemente, también se evalúan las competencias ciudadanas.

**Tabla 9.** Prueba piloto: Elementos estructurales

GRUPO TEMÁTICO	CONCEPTOS Y NIVELES	COMPETENCIAS DEL LENGUAJE	SUBCOMPETENCIA
Interpretación de gráficas	Vocabulario, Construcción gramatical; Nivel semántico, nivel sintáctico	Organizativa: Gramatical	Lingüística comunicativa
Construcción de oraciones	Vocabulario, Construcción gramatical; Nivel semántico, nivel sintáctico	Organizativa: Gramatical	Lingüística comunicativa
Comprensión de textos	Unidad textual	Organizativa: Textual; Coherencia textual	Lingüística comunicativa
Textos incompletos	Vocabulario, pronombres, verbo to be, preposiciones; Nivel semántico, nivel sintáctico	Organizativa: Textual	Lingüística comunicativa
Comprensión de situaciones	Unidad textual, conexión semántico-lógica: Nivel semántico, nivel sintáctico	Pragmática: Ilocutiva	Lingüística comunicativa
Construcción de párrafos	Estructura lingüística, sintaxis, semántica, texto escrito	Organizativa: Textual	Lingüística comunicativa
Diálogo incompleto	Estructura del discurso, conexión semántico-lógica, sintaxis, unidad textual	Pragmática: Ilocutiva	Lingüística comunicativa

Fuente: Osojca B., 2005

Se pretende que en la prueba piloto las estudiantes muestren evidencias del desarrollo de las habilidades lingüísticas fundamentales, esperadas en el grado primero de educación básica. Por lo tanto, la prueba incluyó los elementos del **lenguaje formal**, los cuales se centran en el código

lingüístico y se refieren a la información que el estudiante tiene sobre las propiedades de dicho código. Sin embargo, el elemento más importante en la prueba es el **lenguaje funcional**, el cual se centra en el uso de la lengua en situaciones comunicativas.

Es oportuno aclarar que la prueba contempla los principios de **evaluación integradora**. Esto implica que los estudiantes deben combinar varios elementos del lenguaje en la solución de la prueba. A su vez, la evaluación permite determinar las competencias que subyacen a los niveles de desempeño que se pretenden evaluar. La perspectiva integradora de la prueba se muestra, por ejemplo, en una pregunta que evalúa los niveles de dominio en los campos perceptual, semántico, gramatical y textual.

Una vez acordado el referente conceptual de las competencias, el interés se dirigió a la manera como éstas pueden hacerse evidentes; es decir, observables en el desempeño de las estudiantes. Por esta razón, el paso siguiente en la construcción de la prueba piloto fue la elaboración de instrumentos que permitieron, primordialmente, el análisis cualitativo de los niveles mencionados anteriormente. No obstante, los datos cuantitativos permiten realizar algunas precisiones relevantes.

En la selección de los instrumentos de evaluación se procuró hacer una presentación acorde con los procesos trabajados en el aula y, también, que se convirtiera en una motivación para indagar los datos presentados.

Consecuentemente, la mayoría de las preguntas estuvo acompañada de representaciones icónicas. Aunque éstas tenían varias imperfecciones, permitieron que los pequeños aprendices experimentaran ambientes similares a los de la exposición a la lengua inglesa en la clase.

El instrumento lo conformaron 50 preguntas de selección múltiple con única respuesta (preguntas cerradas).<sup>112</sup> Las preguntas contemplaron los tres niveles de desempeño presentados en el perfil cualitativo, con énfasis en los niveles I y II, los cuales incluyen, respectivamente, la distinción del código y el uso comprensivo de la lengua inglesa en situaciones comunicativas.

De esta manera, la prueba piloto pretendía evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes del primer grado, a partir de la exposición a la estrategia pedagógica propuesta en la presente investigación.

---

<sup>112</sup> Véase el Anexo G

#### 4.4 ETAPA IV

Esta etapa de la investigación se centró en la interpretación de los resultados de la aplicación de la prueba piloto. El análisis consideró el promedio obtenido por las 32 estudiantes de primer grado y la desviación estándar. El promedio de los estudiantes, en la escala de 0 a 100, fue 73.75, y la desviación estándar 12.1044. El puntaje más alto fue 92 y el más bajo 50.

Esto demuestra que el grupo de las estudiantes del primer grado no es homogéneo, ya que se observa una distancia muy amplia entre las que obtuvieron los puntajes más altos y las que obtuvieron los más bajos. Por consiguiente, la desviación estándar fue alta.

Cada pregunta de la prueba fue analizada desde la secuencia instruccional, la competencia, el ámbito lingüístico, y el grupo temático. La rejilla estructural de la prueba, que contempla los aspectos mencionados, se encuentra en el Anexo H.<sup>113</sup> Por otra parte, se analizaron las respuestas acertadas y no acertadas por cada pregunta.<sup>114</sup> Las estudiantes se situaron en dos niveles: medio ( 40.6 % ) y alto ( 59.4 % ), lo que indica que la mayoría de las estudiantes se ubicó en el nivel alto (19 estudiantes). Hay que resaltar que ninguna niña se ubicó en el nivel bajo.

---

<sup>113</sup> Véase el Anexo H

<sup>114</sup> Véase el Anexo I

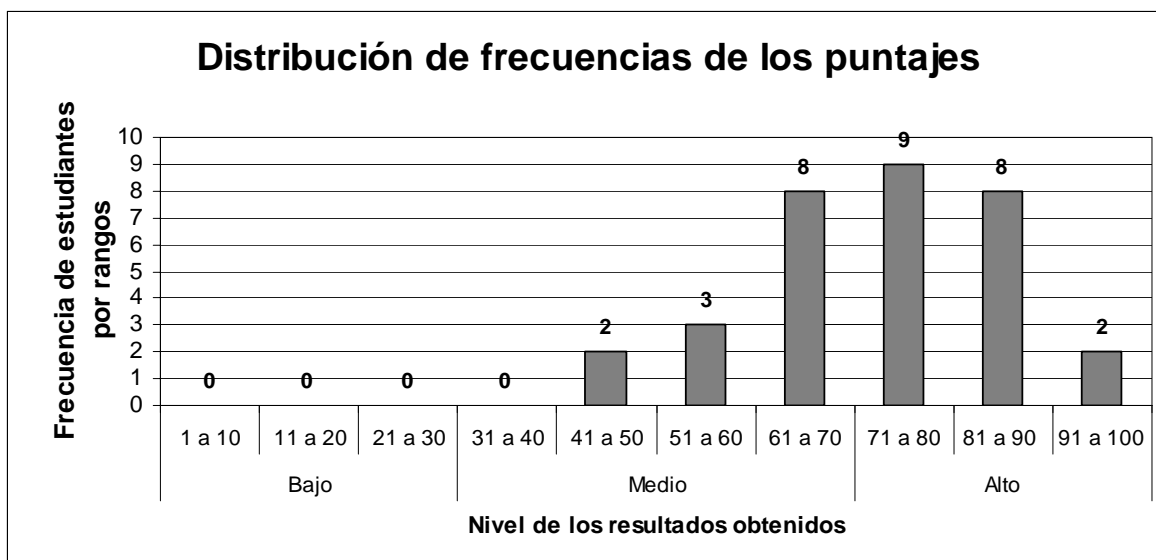
Los rangos en los cuales se asentaron las alumnas se presentan en la Tabla 10. Éstos corresponden a los rangos que se emplean en el Examen de Estado ICFES y en otras pruebas por competencias como, por ejemplo, en las pruebas SABER. La distribución de frecuencia de los puntajes en la prueba piloto se ilustra en la Gráfica 1.

**Tabla 10.** Resultados de la prueba piloto: Rangos ocupados por los estudiantes

<b>RANGO</b>	<b>Nº DE ESTUDIANTES EN EL RANGO</b>	<b>% DE ESTUDIANTES EN EL RANGO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>% DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL</b>
1 -10	0	0 %	Bajo	0 %
11 - 20	0	0%	Bajo	
21 - 30	0	0 %	Bajo	
31 - 40	0	0 %	Bajo	
41 – 50	2	6.3 %	Medio	40.6 %
51 - 60	3	9.4 %	Medio	
61- 70	8	25 %	Medio	
71 - 80	9	28,1 %	Alto	59.4 %
81 - 90	8	25 %	Alto	
91 - 100	2	6.3	Alto	

Fuente: Osojca B., 2005

**Gráfica 1:** Prueba piloto: Distribución de frecuencias de los puntajes



Fuente: Osojca B., 2005

En la mayoría de las preguntas se trabajó simultáneamente el nivel semántico y sintáctico. Todas las preguntas estaban ubicadas en un contexto. En su formulación se utilizó el vocabulario de distintos grupos temáticos contemplados en el programa. Todas las preguntas se agruparon por ámbitos lingüísticos evaluados, que fueron los siguientes:

- Ámbito contextual
- Análisis de situaciones
- Comprensión de situaciones
- Comprensión de texto
- Cohesión textual
- Análisis de diálogos
- Construcción de oraciones.

Éstos se presentan en la siguiente tabla, en la cual se puede observar la correlación de los ámbitos lingüísticos evaluados con los niveles de manejo del código de la L2, su uso funcional y nivel de producción.

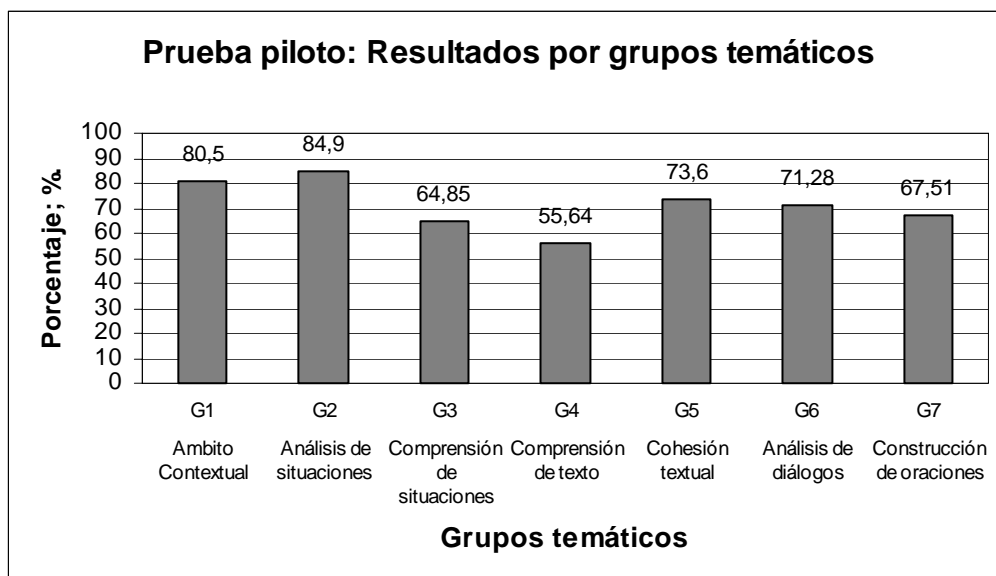
**Tabla 11.** Prueba piloto: Ámbitos lingüísticos evaluados.

ÁMBITO LINGÜÍSTICO	NÚMERO DE PREGUNTAS POR ÁMBITO	PREGUNTAS DE LA PRUEBA EN CADA ÁMBITO	PORCENTAJE DE RESPUESTAS ACERTADAS POR ÁMBITO	NIVEL ALCANZADO	% EN CADA NIVEL
CONTEXTUAL	8	1 - 8	80.5 %	NIVEL I CÓDIGO LINGÜÍSTICO	80.5 %
ANÁLISIS DE SITUACIONES: NIVEL SEMÁNTICO, NIVEL SINTÁCTICO	16	9 - 14 41 - 50	84.9 %	NIVEL II USO COMPENSIVO	69.7 %
COMPRESIÓN DE SITUACIONES	4	15 - 18	64.9 %	NIVEL II USO COMPENSIVO	
COMPRESIÓN DE TEXTO	5	19 - 23	55.6 %	NIVEL II USO COMPENSIVO	
COHESIÓN TEXTUAL	7	24 - 30	73.6 %	NIVEL II USO COMPENSIVO	
ANÁLISIS DE DIÁLOGOS	5	31 - 35	71.3 %	NIVEL III PRODUCCIÓN	69.4 %
CONSTRUCCIÓN DE ORACIONES	5	36 - 40	67.5 %	NIVEL III PRODUCCIÓN	

Fuente: Osojca B., 2005

En la siguiente gráfica se presentan los resultados de la prueba piloto, por grupos temáticos:

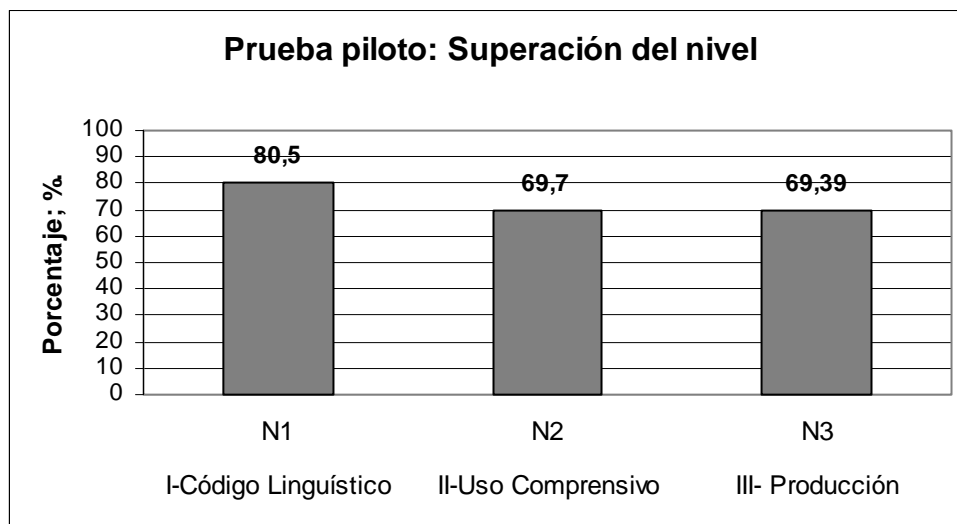
**Gráfica 2:** Prueba piloto: Resultados por grupos temáticos



Fuente: Osojca B., 2005

Los resultados de la prueba señalan que las estudiantes del primer grado alcanzaron el mayor nivel ( 80.5 % ) en el manejo del código lingüístico de la lengua inglesa. Esto indica que las pequeñas aprendices desarrollaron los procesos básicos de la L2 pertinentes a su grado. Asimismo, destaca el hecho que las estudiantes lograron alto nivel en la competencia interpretativa. Por otra parte, se puede concluir que se logró el desarrollo de los procesos cognitivos elementales, tales como la introyección, la proyección, la codificación y decodificación. Los resultados de la prueba piloto, por niveles alcanzados, se presentan en la siguiente gráfica.

**Gráfica 3:** Prueba piloto: Superación de nivel



Fuente: Osojca B., 2005

El uso comprensivo de la L2 ( 69.7 % ), así como la producción ( 69.39 % ) presentaron resultados similares y alcanzaron el nivel medio – alto. Esto significa que la competencia argumentativa y propositiva están en el proceso de construcción progresiva con tendencia alta. En el nivel II las estudiantes se destacaron en el análisis de situaciones ( 84.9 % ), el cual evaluaba a la vez los niveles semántico y sintáctico. Además, los resultados altos se observaron en la cohesión textual (73.6 %). Los porcentajes de superación alcanzados por las estudiantes en el nivel II, los cuales requerían dominio en el uso de contextos comunicativos y explicación, control y posicionamiento sobre el uso de la lengua inglesa, tuvieron resultados significativos.

Por otra parte, el ámbito más bajo en el nivel II corresponde a la comprensión de texto ( 55.6 % ). Aunque ésta alcanza el nivel medio, surge la necesidad de

hacer ajustes en la estrategia, para fortalecer el desarrollo de la comprensión de texto y propender por una lectura que supere lo estrictamente literal para aproximarse a los planos más analíticos y argumentativos desde la edad temprana.

A continuación se presenta un ejemplo representativo de los casos en los cuales las estudiantes no lograron un nivel satisfactorio. Curiosamente, el mayor porcentaje de las respuestas no acertadas se presentó en la pregunta 16. Las estudiantes deberían leer el contexto dado y responder según la situación presentada:

**“ My mother and my father are not at home. They are working.”**

La primera pregunta sobre este microcontexto fue:

**16. My mother and my father are my \_\_\_\_\_ .**

**a) grandparents**

**b) parents**

**c) friends**

De las 32 estudiantes , 27 no acertaron la respuesta correcta ( 87.5 % ) y 5 estudiantes ( 15.6 % ) la acertaron. Es pertinente precisar que las alumnas, en general, han manifestado muy buen nivel en el manejo de vocabulario correspondiente a los distintos grupos semánticos, y en especial el de los miembros de la familia. Por lo tanto, se considera que el nivel tan bajo de la acertación de la pregunta es causado no tanto por el manejo del nivel semántico, sino por las fugas en la comprensión del contexto. En esta pregunta

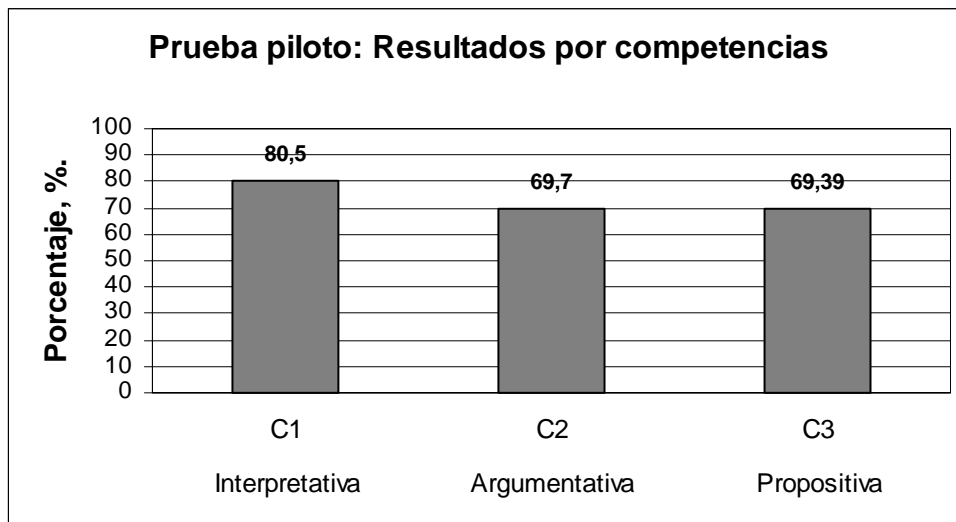
los estudiantes no controlaron satisfactoriamente los aspectos formales de léxico, sintaxis y los requerimientos del contexto.

El nivel III ( producción ), que se evaluó a través de la construcción de oraciones ( 67.5 % ), así como el análisis y elaboración de diálogos ( 71.3 % ) incompletos, alcanzó la escala media – alta ( 69.4 9 % ).

De igual manera, vale la pena destacar que los resultados de la prueba piloto demuestran, que la estrategia propuesta contribuye positivamente al desarrollo de la conciencia lingüística y comunicativa de los estudiantes del primer grado y subyace al desarrollo de las competencias de lengua inglesa.

En la siguiente gráfica se presentan los resultados de la prueba piloto por competencias, los cuales convergen con los niveles presentados anteriormente.

**Gráfica 4:** Prueba piloto: Resultados por competencias



Fuente: Osojca B., 2005

## 5. CONCLUSIONES

Es conveniente aclarar que una sola evidencia de la proficiencia de las estudiantes en los aspectos abordados en la prueba no es suficiente para presentar un diagnóstico completo o un análisis detallado de su competencia comunicativa. Para lograr estos fines se tendrían que involucrar los aspectos de escucha y producción oral que, por limitaciones diversas, no fueron considerados en la prueba piloto.

No obstante, los resultados de la prueba sirvieron para identificar las relaciones entre dominios que se evidenciaron en la lengua extranjera, caracterizar las fortalezas y las debilidades de cada uno de los niveles evaluados y tomar decisiones respecto a los procesos pedagógicos necesarios para fortalecer la estrategia presentada para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el grado primero de educación básica.

De este modo, la estrategia proporcionó a las estudiantes una base sólida en las habilidades, lenguaje y actitudes necesarias para el estudio de la lengua y pasatiempos posteriores.

Por otra parte, la prueba aportó parámetros para entender la evaluación como un proceso de diálogo entre los participantes en el acto educativo y como factor prospectivo de la calidad de aprendizaje alcanzado por medio de la aplicación

de la estrategia propuesta. Se observó que las estudiantes del primer grado entraron en la construcción del sistema lingüístico más amplio, global.

Las pequeños aprendices demostraron que son capaces de manejar diferentes estrategias de aprendizaje con un alto grado de autonomía personal. Se apropiaron de los elementos básicos de la lengua inglesa, y desarrollaron su capacidad generativa; aprendieron a vivir en otro mundo lingüístico. La acción para ellas representó simultáneamente la interpretación y la argumentación del acto lingüístico, por ejemplo, cantar, leer, deletrear, trabajar con el manual, pintar, describir el dibujo o participar en desfile de modas.

Adicionalmente, la evaluación se aprovechó para analizar el desempeño de las estudiantes y los alcances de la estrategia propuesta para corregir los errores y mejorar el proceso, especialmente en el ámbito de la lectura comprensiva en la L2. Los resultados de la investigación conllevan a reflexionar sobre los ajustes que se deben proyectar en cuanto al uso de los recursos didácticos. Tal es el caso del manual, diseñado para la estrategia propuesta, deberá incluir más textos cortos y diálogos después de la introducción y el afianzamiento de cada tema. Los ajustes en la lectura deben ser abordados desde las teorías de la textualidad y el análisis del discurso, focalizando el futuro trabajo en la comprensión del texto, acto que no sólo involucra a éste y al lector, sino también al conocimiento previo y al marco sociocultural en el cual se realiza la lectura. Lo anterior lleva a determinar dos perspectivas de los futuros ajustes a la estrategia. La primera, debe concebir la comprensión textual desde la

perspectiva del lector, la cual permitirá explicar cómo inciden los conocimientos previos del lector sobre los procesos de inferir, interpretar y comprender el discurso escrito. La segunda, debe concebir la comprensión desde la perspectiva del texto y su arquitectura, es decir cómo incide la estructura del texto en su comprensión.

Por otra parte, fue evidente en el proceso, que la motivación ayudó a coordinar acciones y fijar compromisos en el proceso de aprendizaje. El inglés para las niñas representó el nuevo lenguaje del devenir.

Los resultados de la investigación permitieron aprovechar los múltiples aportes de los agentes del proceso para mejorar la estrategia, ajustando los elementos exógenos y endógenos que determinaron la eficacia del proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

La investigación propició el enriquecimiento del colectivo docente del área de lenguas extranjeras, por medio de un estudio profundo de los factores que influyen en el aprendizaje de la L2.

La aplicación de la estrategia incentivó en las estudiantes del primer grado actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas, así como una apreciación de la otra cultura. Adicionalmente, se observó que la estrategia promovió el desarrollo de la creatividad de las niñas y proporcionó agrado y estimulación intelectual.

La investigación – acción aplicada al aprendizaje de la lengua inglesa proporcionó una amplia experiencia interpretativa y el análisis de los hechos educativos ocurridos en el aula del primer grado. Por lo tanto, se logró una mejor comprensión de la propia práctica. A la luz de los resultados obtenidos, se planteó la necesidad de transformación permanente de los procesos pedagógicos. El análisis de los errores se relacionó con la búsqueda para dar saltos cualitativos en el aprendizaje del otro idioma.

El estudio del marco teórico sobre el aprendizaje de la L2 permitió la reconceptualización de la terminología, así como la nueva visualización de la competencia del lenguaje, la cual contempla la interlengua como la fase legítima en el aprendizaje de la L2.

Además, se comprobó que la evaluación por competencias sirvió de instrumento para trabajar en clase. Por lo tanto, este instrumento evaluativo debe ser incluido en el manual al finalizar cada unidad temática.

Igualmente, se observó que la estrategia propuesta posibilitó el trabajo interactivo de la estudiante con el manual, y de este modo se propició un alto grado de la autonomía escolar. La mayoría de los estudiantes demostró seguridad al realizar los ejercicios de afianzamiento.

De los resultados de la investigación se desprende que la estrategia propició una buena base emocional, por los factores endógenos y exógenos, que desempeñó un papel fundamental en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La estrategia propuesta cumplió también las expectativas fijadas por los agentes del proceso de aprendizaje: estudiantes, docentes y padres de familia.

Finalmente, los resultados de la investigación mostraron que las estudiantes del primer grado desarrollaron las competencias básicas de la lengua inglesa, así como la competencia estratégica. Por esta razón, se puede concluir que la estrategia diseñada propicia el desarrollo de la competencia lingüística en la L2.

## 6 RECOMENDACIONES

- Seguir investigando sobre la calidad e incidencia de las acciones pedagógicas en los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa.
- Continuar el trabajo con los docentes del área de lenguas extranjeras y conformar un grupo permanente dedicado a construir saberes que permitan solucionar problemáticas de tipo lingüístico y cognitivo presentes en el contexto escolar en la institución.
- Reconocer los fundamentos teórico – lingüísticos como eje transversal para realizar las diferentes acciones de intervención pedagógica en el ámbito de las lenguas extranjeras.
- Propiciar el desarrollo progresivo de la estrategia para lograr su aplicación en los grados siguientes.
- Seguir trabajando con los agentes del proceso educativo para llegar a la construcción colectiva de la estrategia bajo una atmósfera de diálogo en búsqueda de mejoramiento de la calidad educativa según las expectativas plasmadas.

- Motivar a la institución educativa para realizarles la prueba internacional – Stanford English Language Proficiency Test (Primary Level) –a las estudiantes que participaron en la estrategia y, de este modo, analizar su impacto respecto a los estándares internacionales en el primer ciclo de la educación básica.
  
- Compartir la estrategia propuesta, así como el material didáctico diseñado para ella, con las instituciones públicas de Floridablanca con el apoyo de la Secretaría de Educación y la Alcaldía de este municipio.
  
- Realizar la prueba piloto diseñada en dos instituciones de Floridablanca involucradas en el proyecto de servicio a la comunidad, Floridablanca Bilingüe.
  
- Analizar los resultados de la prueba piloto en estas instituciones para determinar el impacto de la estrategia en otros contextos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

**BACHMAN, Lyle E. Fundamental Considerations in Language Testing. New York: Oxford University Press, 1990.**

**BIALYSTOK, Ellen. Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.**

**Bilingüismo y biculturalismo. Barcelona: Ediciones CEAC, 1998.**

**BOGOYA MALDONADO, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.**

**BOGOYA MALDONADO, Daniel. Trazas y miradas: evaluación y competencias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.**

**BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1995.**

**BRIONES , Guillermo. La teoría histórica de Vygotski. En: COLOM, Antoni y MELICH, Juan Carlos. Después de la modernidad. Nuevas filosofías de educación. Barcelona: Paidós, 1997.**

**BROWN, H.Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Addison Wesley Longman, 2000.**

**CARRASCO, José Bernardo; CALDERO HERNÁNDEZ, José Fernando. Aprendo a investigar en educación. Madrid: Ediciones RIALP, 2000.**

**CARR. W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.**

**CHAMOT, Anna Uhl; BERNHART, Sarah; EL-DINARY, Pamela Beard; ROBBINS, Jill. The Learning Strategies Handbook. New York: Addison Wesley Longman, 1999.**

**CHOMSKY, Noam. . El conocimiento del lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Altaya, 1994.**

**CHOMSKY, Noam. Reflexiones sobre el lenguaje. Editorial Planeta – Agostini,1979.**

**DÍAZ – BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Arceo Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill, 2002.**

**Diccionario de la lengua española. Real Academia española. T.2, 22ª Edición, 2001.**

**DÖRNYEI, Zoltán. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2002**

**ECHEVARRÍA, Rafael. Ontología del lenguaje. Caracas – Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002.**

**ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid: Ediciones Morata, 2000.**

**ELLIOTT, J. Investigación – acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, 2001.**

**Estándares curriculares: Idiomas extranjeros. Bogotá D.C.: Editorial Unión, 2003.**

**Evaluación por competencias: Lenguaje, idioma extranjero – inglés. Bogotá: ICFES – Magisterio, 2004.**

**FLOREZ ROMERO, Rita. El lenguaje en la educación: Una perspectiva fonoaudiológica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.**

**FRENCH ALLEN, Virginia. Techniques in Teaching Vocabulary. New York: Oxford University Press, 1993.**

**GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de la inteligencias múltiples. México: Fondo de cultura económica, 2001.**

**GARDNER, R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold, 1985.**

**GOLLETE, G.; LESSARD – HERBART, M. La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación. Barcelona: Alertes, 1988.**

**GRAVES, Kathleen. Designing Language Courses. Boston: Heinle & Hainle, 2000.**

**HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la investigación. México: McGraw Hill, 1998.**

**Idiomas extranjeros: Lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999.**

**JULE, George. El lenguaje. Cambridge: Cambridge University Press,1998.**

**KEEVES, J.P. Educational Research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford: Pergamon, 1997.**

**LARSEN – FREEMAN, Diane. Techniques and Principles in language teaching. New York: Oxford University Press, 1996.**

**LEVI STRAUSS, Claude. Antropología estructural. Buenos Aires: Ediciones Altaya, 1994.**

**Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1999.**

**LICERAS, Juana M. La adquisición de las segundas lenguas. Madrid: Ediciones Lingüística y Conocimiento,1991.**

**LLEÓ; Conxita. La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, Lingüística y Conocimiento, 1997.**

**MADSEN, Harold S. Techniques in Testing. New York: Oxford University Press, 1993.**

**MCKERNAN, J. Investigación – Acción y Currículo. Madrid: Ediciones Morata, 2001.**

**MALAVÉR FUENTES, María Claudia. Estructurar mentes para formar personas. En: Educación y Educadores. Bogotá: Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, Vol.4, 2001.**

**MORENO M, Heladio. Modelos educativos, pedagógicos y didácticos. Volumen II. Bogotá: Ediciones SEM ( Servicios Educativos del Magisterio ), 2003.**

**MUÑOZ, Carmen. Segundas lenguas. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.**

**Memorias conferencia: De la evaluación a los estándares. Bucaramanga: Grupo Editorial Educar, 2002.**

**MUÑOZ LICERAS, Juana. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Lingüística y Conocimiento, 1992.**

**NIÑO ROJAS, Víctor. Semiótica y lingüística aplicadas al español. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2000.**

**NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de la Cultura Económica, 2000.**

**NOVACK, Joseph; GOWIN, Bob. Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1999.**

**OSOJCA, Bárbara. Investigación – Acción: Entre lo real y lo posible. En: Revista Humanidades, Vol 35, Nº 1. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2005. p.101 – 110.**

**PIAGET, Jean. Estudios sobre lógica y psicología. Buenos Aires: Editorial Altaya, 1993.**

**PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.**

**PORRAS, Elizabeth. Orientaciones curriculares y metodológicas de aula. Básica primaria. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.**

**SÁNCHEZ LOZANO, Carlos. Competencia comunicativa y aprendizaje significativo. En: Actualidad Educativa. Nos. 17 – 18. Editorial Libros & Libros, 2000.**

**SANDÍN ESTEBAN, M. Paz. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw – Hill Interamericana, 2003,.**

**SCHUNK, Dale H. Teorías del aprendizaje. México: Prentice – Hall Hispanoamericana, 2000.**

**SMOLINSKI, Frank. Landmarks of American Language & Linguistics. Washington D.C.: English Language Programs Division. Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1998.**

**SORMAN, Gay. Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1991.**

**STENHOUSE, I. La investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata, 1984.**

**STENHOUSE, I. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata,1987.**

**TORRADO PACHECO, Maria Cristina. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación colombiana. En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,1999.**

**VAN DIJK, T. A. La ciencia del texto. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.**

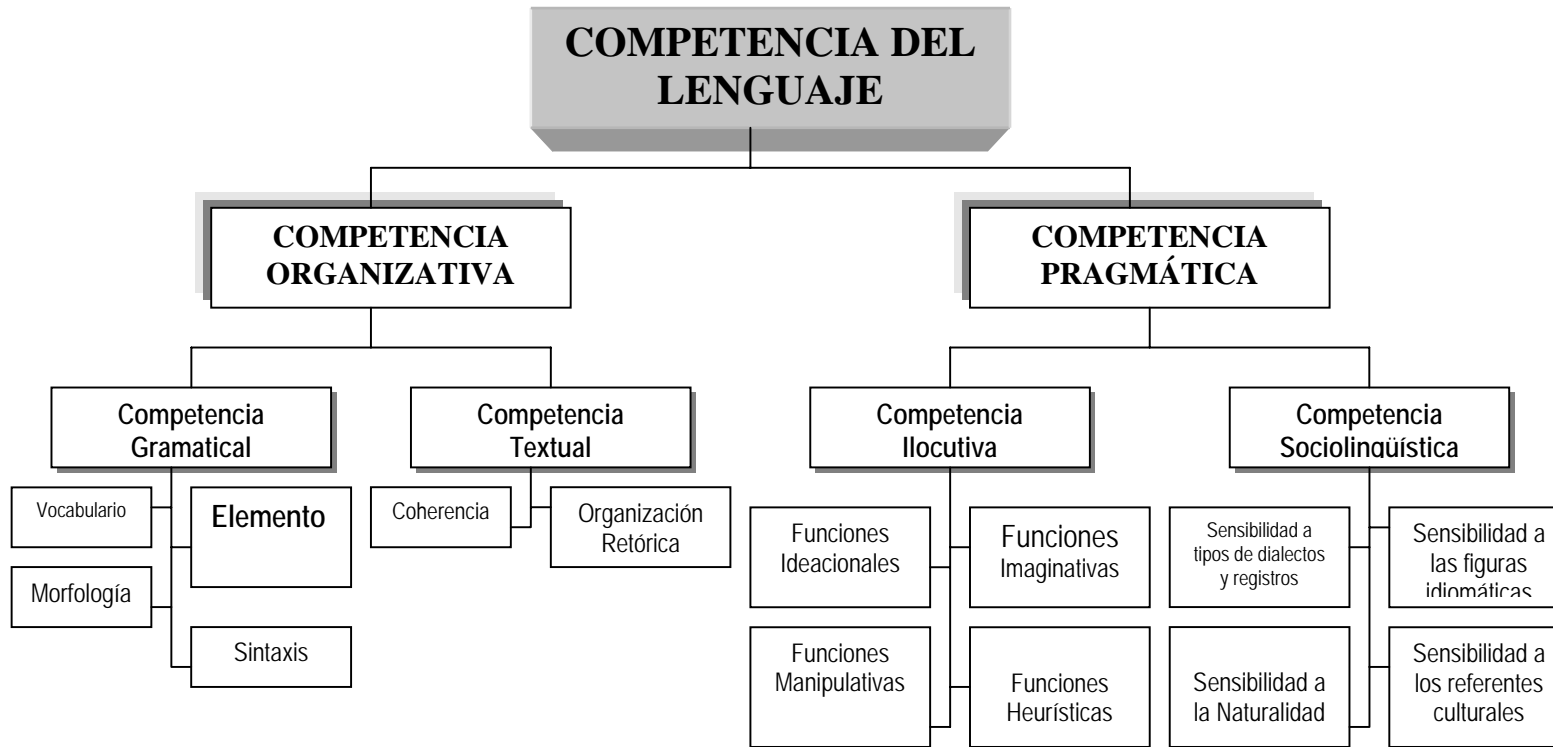
**VINENT SOLANA, Manual. Lenguaje y competencias. En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.**

**VYGOTSKI, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 2000.**

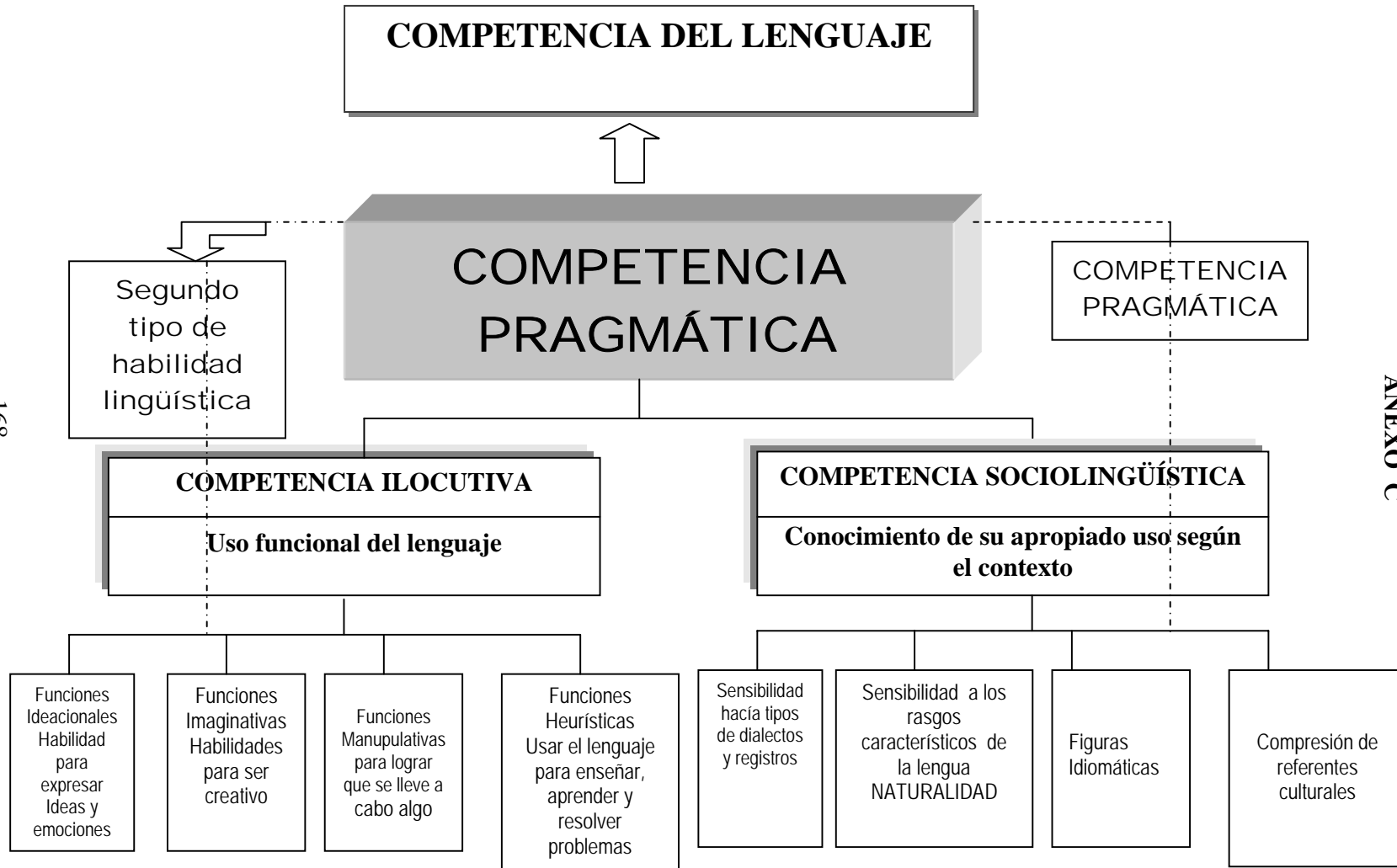
**VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto, 1998.**

**De ZUBIRÍA, Miguel; De ZUBIRÍA, Julián. Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Bogotá: Plaza Janes Editores,1997.**

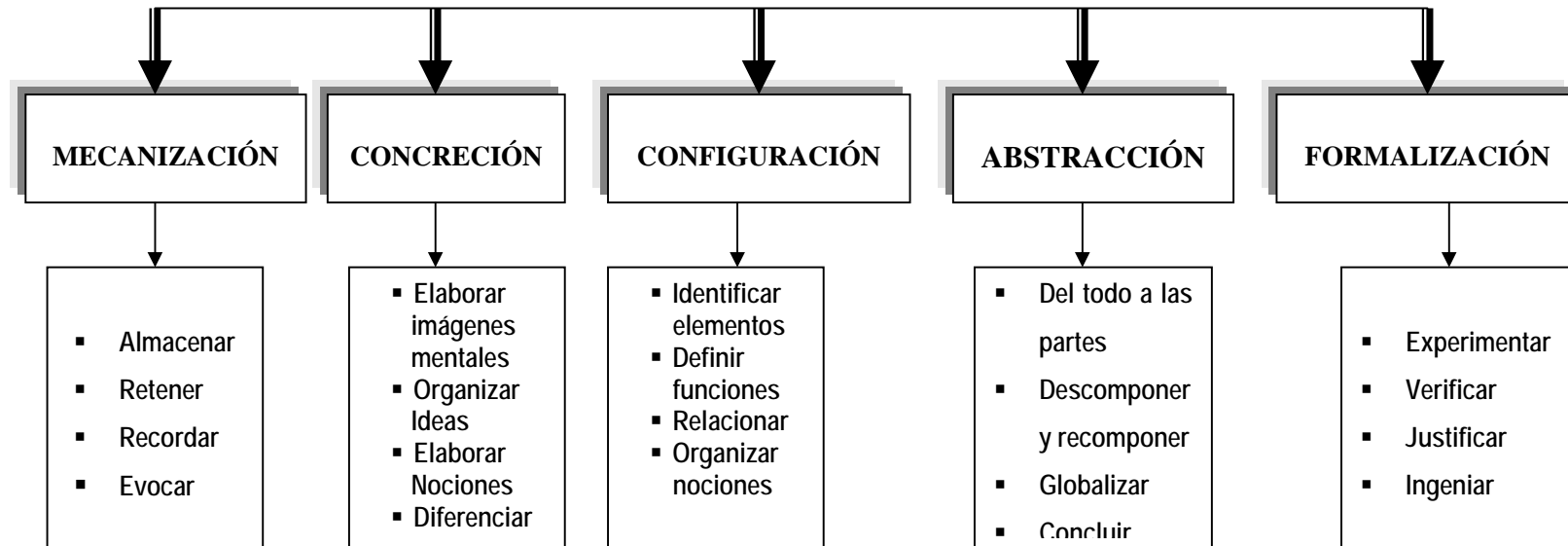
**De ZUBIRÍA, Miguel. Tratado de pedagogía conceptual 1: Pensamiento y aprendizaje. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1999.**







# COMPETENCIAS COGNITIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LA L2



**ANEXO E**

**PADERES DE FAMILIA PRIMER GRADO**

**ENCUESTA Nº 1**

**Agradecemos su valiosa colaboración desarrollando esta pauta diagnóstica con el propósito de enriquecer la tarea educativa en el área de Inglés.**

1. ¿Qué importancia tiene para su familia el aprendizaje del idioma inglés de su hija?

-----  
-----  
-----  
-----

2. ¿Qué expectativas tiene usted como padre de familia con la institución educativa en la adquisición de la lengua inglesa?

-----  
-----  
-----

## ANEXO F

### PADRES DE FAMILIA PRIMER GRADO

#### ENCUESTA Nº 2

Agradecemos su valiosa colaboración desarrollando esta pauta diagnóstica con el propósito de enriquecer la tarea educativa en el área de inglés.

1. ¿Cuál es su opinión sobre la motivación que manifiesta su hija en el proceso de aprendizaje en el área de inglés?

---

---

2. ¿Cómo percibe usted los progresos de su hija durante el primer periodo académico?

---

---

3. ¿Cómo evalúa usted el trabajo con el manual en el proceso de adquisición de la lengua extranjera?

---

---

# PRUEBA PILOTO

NAME \_\_\_\_\_ GRADE 1<sup>ST</sup>  
DATE \_\_\_\_\_ ENGLISH

## I. Choose the option that best fits the given situation.

1. Sofia, where is your mother?
  - a. She is in the kitchen.
  - b. He is in the garage.
  - c. I am in the garden.
  
2. Teachers work at \_\_\_\_\_.
  - a. restaurants
  - b. police stations
  - c. schools
  
3. What do you want for lunch?
  - a. Meat and juice.
  - b. Water and a banana.
  - c. Lemonade and coffee.
  
4. In the farm I see \_\_\_\_\_.
  - a. elephants and tigers.
  - b. bears and lions.
  - c. horses and cows.
  
5. I live in a big \_\_\_\_\_.
  - a. hose
  - b. horse
  - c. house
  
6. I have two \_\_\_\_\_.
  - a. eyes
  - b. noses
  - c. mouths
  
7. I put my \_\_\_\_\_ on my socks.
  - a. hat
  - b. shoes
  - c. apron
  
8. I have five fingers in a \_\_\_\_\_.
  - a. head
  - b. foot
  - c. hand

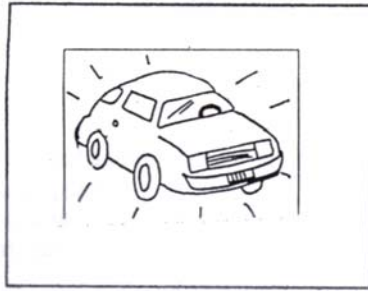
## II. Choose the sentence that describes the given picture.

9.



- a. My sister is in the garden.
- b. My sister isn't in the garden.
- c. My mother is in the garden.

10.



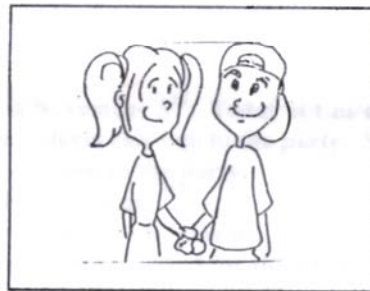
- a. The car is new.
- b. The car is old.
- c. The car is happy.

11.



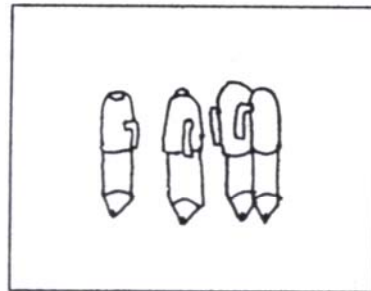
- a. It is a ball.
- b. It isn't a ball.
- c. It is a bat.

12.



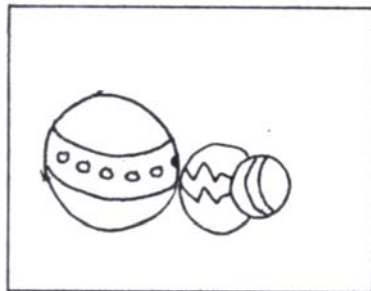
- a. The boy is beside the girl.
- b. The boy is between the girl.
- c. The boy is under the girl.

13.



- a. They are erasers.
- b. They are sharpeners.
- c. They aren't pencils.

14.



- a. There are ten balls.
- b. There are five balls.
- c. there are three balls.

III. Read and choose the right answer.

**"My mother and my father are not at home. They are working".**

15. "My mother and my father" are my \_\_\_\_\_
- a. grandparents
  - b. parents
  - c. friends

16. My mother and my father are in the \_\_\_\_\_
- a. house
  - b. home
  - c. office

**"Today is a sunny day. My friends are in the park"**

17. My friends have \_\_\_\_\_
- a. sweaters and mittens
  - b. raincoats and umbrellas
  - c. blouses and shorts

18. My friends can play in the \_\_\_\_\_
- a. library
  - b. hopscotch
  - c. bathroom

**"Today is November 3<sup>rd</sup>. Today is Leo's birthday. She receives a lot of presents. Gloria can't go to the party. She is going to the doctor  
There is a clown in the party.  
Sandra loves clowns.  
But Ginna doesn't like clowns.  
Leo's mother works hard for the party.  
It 's a beautiful birthday party"**

19. Leo is \_\_\_\_\_.
- a. angry
  - b. surprised
  - c. sad

20. Sandra is \_\_\_\_\_.
- a. scared
  - b. tired
  - c. happy

21. Ginna is \_\_\_\_\_.
- a. happy
  - b. sick
  - c. scared

22. Gloria is \_\_\_\_\_.
- a. sick
  - b. sad
  - c. angry

23. Leo's mother is \_\_\_\_\_.
- a. sick
  - b. tired
  - c. angry

**IV. Choose the answer that completes the text.**

"My mother \_\_\_\_\_ (24) \_\_\_\_\_ in the hospital. She \_\_\_\_\_ (25) \_\_\_\_\_  
a nurse. She is a doctor. I \_\_\_\_\_ (26) \_\_\_\_\_ a student. My brothers  
\_\_\_\_\_ (27) \_\_\_\_\_ students, too.

24. a. am  
b. is  
c. are

25. a. am  
b. isn't  
c. are

26. a. am  
b. is  
c. are

27. a. am  
b. is  
c. are

"I like animals. At home I have a \_\_\_\_\_ (28) \_\_\_\_\_. In the zoo I can see  
\_\_\_\_\_ (29) \_\_\_\_\_. When I go to the farm I can see \_\_\_\_\_ (30) \_\_\_\_\_."

28. a. ruler  
b. toy  
c. puppy

29. a. chicks  
b. monkeys  
c. dogs

30. a. giraffes  
b. elephants  
c. cows

**V. Choose the correct option to complete the dialogue.**

A. Mom, I am sick.  
B. Let's go to the \_\_\_\_\_.

31. a. school  
b. hospital  
c. park

A: Do you like sandwich?  
B: Yes, \_\_\_\_\_.

32. a. I don't  
 b. I do  
 c. I am

- A. Are you a pilot?  
 B. Yes, I am  
 A. Where do you work?  
 B. In the \_\_\_\_\_.

33. a. fire station  
 b. airplane  
 c. airport

- A. Do you have a pet?  
 B. Yes, I do.  
 A. What pet do you have?  
 B. I have a \_\_\_\_\_.

34. a. tiger  
 b. horse  
 c. turtle

- A. What is your name?  
 B. \_\_\_\_\_

35. a. 8 years old  
 b. Cantillana  
 c. Lucy

**VI. Select the right sentence.**

- train
- long

36. a. The long is train.  
 b. The train is long.  
 c. The train long is.

- fat
- brother

37. a. My brother fat isn't.  
 b. My brother isn't fat.  
 c. My isn't brother fat.

- work
- dental offices

38. a. Dentists work in dental offices.  
 b. Dental offices work in dentists.  
 c. Dentist in dental offices work.

- don't
- salad

39. a. I salad don't like.  
 b. I like don't salad.  
 c. I don't like salad.

- doll
- new

40. a. The new doll is  
 b. The doll is new  
 c. The doll new is

- is
- the

- my
- isn't

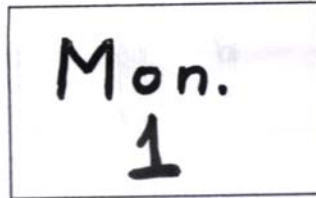
- dentist
- in

- like
- I

- is
- the

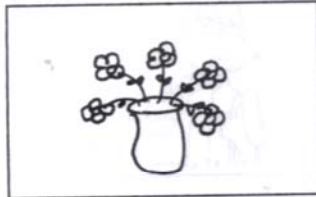
VII. Look at the illustration and choose the right answer.

41.



- a. Today is Friday
- b. Today is Monday
- c. Today is Saturday

42.



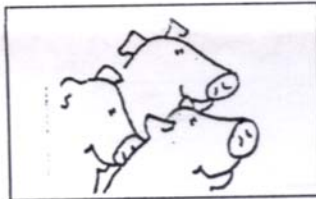
- a. The flowers are in the vase.
- b. The flowers are on the vase.
- c. The flowers are under the vase.

43.



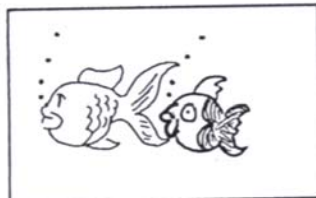
- a. Clara has small eyes.
- b. Clara has long hair.
- c. Clara has a big nose.

44.



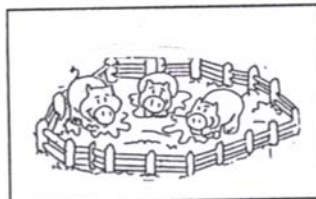
- a. They are piglets.
- b. They are duckling.
- c. They are lambs.

45.



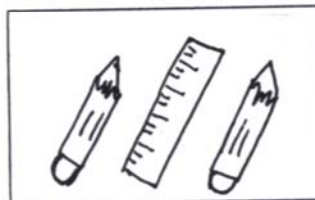
- a. Fish live in the pen.
- b. Fish live in the barn.
- c. Fish live in the water.

46.



- a. They are in the pen.
- b. They are in the corral.
- c. They are in the stable.

47.



- a. The ruler is on the pencil.
- b. The ruler is under the pencil.
- c. The ruler is between the pencils.

48.



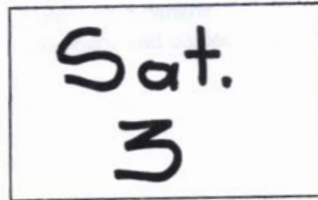
- a. Susi is in the dining room.
- b. Susi is in the living room.
- c. Susi is in the library.

49.



- a. The mailman is in the post office.
- b. The policeman is in the police station.
- c. The bus driver is in the bus station.

50.



- a. Today is Saturn.
- b. Today is Satellite.
- c. Today is Saturday.

## ANEXO H

### PRUEBA PILOTO; REJILLA ESTRUCTURAL

Nº de pregunta	Orientación instructiva	Competencia de lenguaje (L2)	Ámbito lingüístico	Grupo temático
1	Escoger la mejor opción	Gramatical: Coherencia textual	Contextual	Preguntas: Where ?
2	Comprensión del vocabulario; Completar oraciones	Gramatical: Vocabulario	Contextual	Lugares, Profesiones
3	Hacer preguntas, Dar respuestas	Gramatical: Coherencia textual	Contextual	Preguntas: What? Comidas
4	Completar oraciones, Comprensión del vocabulario	Gramatical: Vocabulario	Contextual	Animales
5	Completar oraciones, Comprensión del Vocabulario	Gramatical: Vocabulario	Contextual	Palabras similares fonéticamente
6	Completar oraciones, Comprensión del Vocabulario	Gramatical: Vocabulario	Contextual	Partes del cuerpo
7	Completar oraciones, Comprensión del Vocabulario	Gramatical: Vocabulario	Contextual	Vestuario
8	Completar oraciones, Comprensión del Vocabulario	Gramatical: Vocabulario	Contextual	Partes del cuerpo
9	Relacionar el dibujo con oraciones dadas	Gramatical: Sintaxis, Vocabulario Illocutiva: Uso funcional	Análisis de situaciones	Lugares
10	Relacionar el dibujo con oraciones dadas. Oraciones afirmativas	Gramatical: Sintaxis, Vocabulario Illocutiva: Uso funcional	Análisis de situaciones	Adjetivos

11	Relacionar el dibujo con oraciones dadas: Oraciones afirmativas y negativas, Formas abreviadas	Gramatical: Sintaxis, Vocabulario Ilocutiva:  Uso funcional	Análisis de situaciones	Juegos
12	Relacionar el dibujo con oraciones dadas: Oraciones afirmativas	Gramatical: Sintaxis, Vocabulario Ilocutiva: Uso funcional	Análisis de situaciones	Preposiciones
13	Relacionar el dibujo con oraciones dadas: Oraciones afirmativas y negativas, Formas abreviadas	Gramatical: Sintaxis, Vocabulario Ilocutiva: Uso funcional	Análisis de situaciones	Objetos escolares
14	Relacionar el dibujo con oraciones dadas: Oraciones afirmativas	Gramatical: Sintaxis, Vocabulario Ilocutiva: Uso funcional	Análisis de situaciones	Juguetes, Números, There are
15	Leer y responder según la situación	Textual: Organización textual	Comprensión de situaciones	Lectura comprensiva: Microtexto, Familia
16	Leer y responder según la situación	Textual: Organización textual	Comprensión de situaciones	Lectura comprensiva: Microtexto, Lugares
17	Leer y responder según la situación	Textual: Organización textual	Comprensión de situaciones	Lectura comprensiva: Microtexto, El clima
18	Leer y responder según la situación	Textual: Organización textual	Comprensión de situaciones	Lectura comprensiva: Microtexto, Lugares

19	Leer y responder según el texto	Textual	Comprensión del texto	Lectura comprensiva: Birthday Party, Oraciones: Afirmativas, Negativas, Formas abreviadas, Tiempos verbales
20	Leer y responder según el texto	Textual	Comprensión del texto	Lectura comprensiva: Birthday Party, Oraciones: Afirmativas, Negativas, Formas abreviadas, Tiempos verbales
21	Leer y responder según el texto	Textual	Comprensión del texto	Lectura comprensiva: Birthday Party, Oraciones: Afirmativas, Negativas, Formas abreviadas, Tiempos verbales
22	Leer y responder según el texto	Textual	Comprensión del texto	Lectura comprensiva: Birthday Party, Oraciones: Afirmativas, Negativas, Formas abreviadas, Tiempos verbales
23	Leer y responder según el texto	Textual	Comprensión del texto	Lectura comprensiva: Birthday Party, Oraciones: Afirmativas, Negativas, Formas abreviadas, Tiempos verbales
24	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel gramatical	Lectura: Verbo to be, Oraciones afirmativas y negativas, Profesiones

25	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel gramatical	<b>Lectura:</b>  Verbo to be, Oraciones afirmativas y negativas, Profesiones
26	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel gramatical	Lectura: Verbo to be, Oraciones afirmativas y negativas, Profesiones
27	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel gramatical	Lectura: Verbo to be, Oraciones afirmativas y negativas, Profesiones
28	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel semántico	Lectura: Animales
29	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel semántico	Lectura: Animales
30	Leer el texto y completar	Textual, Gramatical	Cohesión textual: Nivel semántico	Lectura: Animales
31	Completar el diálogo	Textual	Análisis del diálogo: Nivel semántico	Lugares
32	Completar el diálogo	Textual	Análisis del diálogo: Nivel gramatical	Oraciones: Respuestas, Comidas
33	Completar el diálogo	Textual	Análisis del diálogo: Nivel semántico	Oraciones: Respuestas, Lugares de trabajo
34	Completar el diálogo	Textual	Análisis del diálogo: Nivel semántico	Oraciones: Preguntas y Respuestas, Animales

35	Completar el diálogo	Textual	Análisis del diálogo: Nivel semántico	Oraciones: Preguntas y Respuestas, Información personal
36	Seleccionar la oración correcta:	Gramatical	Construcción de oraciones: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Formar oraciones afirmativas, Juguetes, Adjetivos
37	Seleccionar la oración correcta:	Gramatical	Construcción de oraciones: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Formar oraciones negativas, Familia, Adjetivos
38	Seleccionar la oración correcta:	Gramatical	Construcción de oraciones: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Formar oraciones afirmativas, Profesiones, Lugares de trabajo
39	Seleccionar la oración correcta:	Gramatical	Construcción de oraciones: Nivel sintáctico, Nivel semántico	<b>Formar oraciones negativas,</b>  Comidas
40	Seleccionar la oración correcta:	Gramatical	Construcción de oraciones: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Formar oraciones afirmativas, Verbo to be, Adjetivos
41	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Representación simbólica, Días de la semana
42	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Preposiciones

43	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Partes del cuerpo, Adjetivos, Verbo singular
44	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Animales, Verbo plural
45	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico Nivel semántico	Animales, Lugares, Verbo plural, Sustantivo irregular
46	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Animales, Lugares, Verbo to be
47	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Objetos escolares, Preposiciones, Verbo to be
48	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Partes del cuerpo, Preposiciones, Verbo to be
49	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Profesiones, Lugares de trabajo, Verbo to be

50	Escoger la respuesta correcta según la ilustración	Gramatical	Contextual; Análisis de situaciones con base en ilustraciones icónicas y oraciones dadas: Nivel sintáctico, Nivel semántico	Días de la semana, Verbo to be, Formas abreviadas
----	--	------------	--	---

## ANEXO I

### PRUEBA PILOTO: ERRORES POR PREGUNTA

#### RESPUESTAS NO ACERTADAS Y RESPUESTAS ACERTADAS

Nº de pregunta	Nº de respuestas no acertadas	Porcentaje de respuestas no acertadas	Nº de respuestas acertadas	Porcentaje de respuestas acertadas
1	7	21.9	25	78.1
2	0	0	32	100
3	12	37.5	20	62.5
4	9	28.1	23	71.9
5	11	34.4	21	65.6
6	2	6.3	30	93.8
7	3	9.3	29	90.6
8	6	18.8	26	81.3
9	0	0	32	100
10	5	15.6	27	84.4
11	2	6.3	30	93.8
12	9	28.1	23	71.9
13	4	12.5	28	87.5
14	2	6.3	30	93.8
15	4	12.5	28	87.5
16	27	84.4	5	15.6
17	9	28.1	23	71.9
18	5	15.6	27	84.4
19	7	21.9	25	78.1
20	10	31.3	22	68.8
21	21	65.6	11	34.4
22	20	62.5	12	37.5
23	13	40.6	19	59.4
24	4	12.5	28	87.5
25	10	31.3	22	68.8
26	9	28.1	23	71.9
27	11	34.4	21	65.6
28	12	37.5	20	62.5
29	8	25	24	75
30	9	28.1	23	71.9
31	5	15.6	27	84.4
32	5	15.6	27	84.4
33	16	50	16	50
34	10	31.3	22	68.8
35	5	15.6	27	84.4
36	6	18.8	26	81.3
37	10	31.3	22	68.8
38	12	37.5	20	62.5
39	19	59.4	13	40.6
40	5	15.6	27	84.4
41	3	9.3	29	90.6
42	11	34.4	21	65.6

43	3	9.3	29	90.6
44	2	6.3	30	93.8
45	4	12.5	28	87.5
46	10	31.3	22	68.8
47	7	21.9	25	78.1
48	8	25	24	75
49	4	12.5	28	87.5
50	8	25	24	75