



VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSIFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ.

BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ZIPAQUIRÁ (COLOMBIA).

TESIS DOCTORAL

Presentado por:

SANDRA PATRICIA RONCANCIO SASTOQUE

Dirigida por:

Dr. D. José González Such

y

Dr. D. Jesús M Jornet Meliá

Enero de 2021

Dedico este trabajo doctoral a mi familia,
a mis estudiantes y compañeros de
quehacer pedagógico, puesto que el esfuerzo y
dedicación es en pro de mejorar las prácticas de
aula con el fin de llegar a una resignificación de
nuestra labor docente.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido una gran aventura de experiencias, agradezco a muchas personas que han estado a mi lado.

Al Padre, al Hijo y al Espíritu Santo en compañía de la Virgen María por darme la fuerza interior y sabiduría para levantarme cada vez que desfallecía.

A mi pareja por su apoyo y colaboración en cada ámbito de mi vida.

A mi hija por su paciencia, puesto que fueron días y fines de semana enteros sin diversión, pero ella con su amor me comprendió.

A mi madre por su ayuda y apoyo con mi hija, al acompañarla en la dinámica de la vida.

A mi sobrino por su esmero y dedicación al brindar ayuda académica a mi hija y enseñarle a montar bicicleta.

Por último, a mis directores de tesis que han logrado en este trabajo la inspiración para que las letras y los números comuniquen el mensaje a la sociedad.

Índice de contenidos

Introducción general	42
MARCO TEÓRICO	45
Capítulo 1	47
Importancia de Aprender Inglés	48
Apoyo del Gobierno Colombiano al Bilingüismo	48
Lineamientos Generales del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, Saber 11°	50
Especificaciones de la Prueba Saber 11 Inglés	51
Niveles de Desempeño de la Prueba Saber 11° Inglés	54
Capítulo 2	57
Concepto de Método.....	58
Métodos de Componente Estructural.....	60
Método Gramática y Traducción (MGT)	61
Método Audio-Oral (MA-O).....	62
Método Situacional (MSt).....	64
Método Audiovisual (MAV)	65
Métodos de Corte Comunicativo	66
Método Comunicativo (MCo).....	66
Método Directo (MD)	68
Método Natural (MN)	70
Método Léxico (ML).....	71
Método por Tareas (MT).....	72
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)	74
Métodos Holísticos	75
Método Basado en la Eliminación de Barreras Emocionales (MBEBE)	75
Método de la Respuesta Física o del Movimiento (MRF/M).....	77
Método del silencio (MSi).....	78
Método Comunitario (MCm)	79
Método Basado en las Inteligencias Múltiples. (IM)	81
Capítulo 3	84
Experiencias de los Métodos a Nivel Nacional e Internacional	85
Experiencia Metodológica del Método Audiovisual	85

Investigación sobre la Aplicación del Método Comunicativo	86
Investigaciones Relacionadas con el Método Natural	86
Investigación Alrededor del Método por Tareas	87
Casos de la Aplicación del Método MBEBE.....	88
Estudios Aplicados del Método Respuesta Física	90
Experiencias Metodológicas Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera AICLE e Inteligencias múltiples IM.....	92
Capítulo 4	94
Innovación en el Aula.....	95
Impacto de la Tecnología, en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.....	97
Experiencias de Impacto con el uso de las TIC	99
La comprensión de textos como eje articulador de la enseñanza del inglés	102
La Música como eje Articulador en la Enseñanza del Inglés	103
Auto-regulación del aprendizaje	104
Aprender una Lengua Extranjera en Edades Tempranas	106
Capítulo 5	112
¿Qué Caracteriza al Buen Profesor de Inglés?	113
La Buena Actitud del Docente en el Aula	117
Formación Continua del Docente	119
Capítulo 6	122
Factores Escolares que Influyen en el Aprendizaje.....	123
Entorno Familiar en Relación con los Intereses y Propósitos Educativos-Formativos	123
Nivel de Educación de los Padres en Relación con el Rendimiento Académico	125
Capítulo 7	129
La Evaluación del Proceso de Aprendizaje en la Lengua Extranjera.....	130
Carácter Científico de la Evaluación	131
La Evaluación como Proceso de Acompañamiento en la Educación	133
La Evaluación Según su Funcionalidad.....	135
Evaluación Formativa	135
Evaluación Sumativa.....	136
La Evaluación de Acuerdo con sus Agentes.....	137
Autoevaluación.....	137
Evaluación Interna.....	137

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Evaluación Externa	137
METODOLOGÍA.....	139
Capítulo 8	141
Diseño Metodológico de la Investigación	142
Tema Objeto de Estudio: Importancia y Actualidad.....	142
Objetivos	142
Objetivo General	142
Objetivos Específicos.....	142
Paradigma en el que se Sitúa la Investigación	143
Planteamiento del Problema de Investigación	143
Fases de la Investigación	145
Ambito en que se Desarrolla la Investigación	146
Contexto Académico del Inglés en los Planteles Urbanos de Zipaquirá de Acuerdo con la Prueba Saber 11 en los Años 2014 - 2018	149
Participantes: Poblaciones y Muestras	150
Capítulo 9	153
Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información.....	154
Instrumentos Cualitativos	154
Autobiografías Profesionales	154
Preguntas Abiertas Inmersas en el Cuestionario sobre Formación Docente y Modelo de Enseñanza del Docente de Inglés.	154
Grupos Focales sobre Experiencias de Aula en las Temáticas del Inglés Dirigidos a Profesores y Estudiantes.....	155
Instrumentos Cuantitativos	155
Cuestionario sobre Formación, Experiencia Docente y Modelos de Enseñanza del Inglés	155
Cuestionario Socioeconómico y sobre la Percepción de las Clases de Inglés	156
Técnicas para el Análisis de los Datos.....	157
Técnicas Cualitativas.....	157
Técnicas Cuantitativas.....	158
Procedimientos Utilizados para las Evidencias de Validez	161
Árbol de Decisión o Jerarquización.	161
ESTUDIO DE RESULTADOS	164
Capítulo 10	166

Caracterización de los cuestionarios dirigidos a profesores y estudiantes	167
Caracterización de la Muestra de los Cuestionarios Dirigido a Profesores	167
Dimensión Personal del Docente	169
Dimensión Contexto Institucional Ante la Asignatura de Inglés como Lengua Extranjera.	175
Caracterización de la Muestra de los Cuestionarios Dirigido a Estudiantes	177
Dimensión Contexto Socio – Económico	181
Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés.....	254
Dimensión Personal del Estudiante Frente a la Asignatura de Inglés.....	260
Capítulo 11	274
Análisis de Contenido Semántico de los Documentos y los Grupos Focales	275
Análisis de Contenido Grupo Focales Profesores.....	278
Análisis de Contenido Grupo Focales Estudiantes (G.F.E).....	399
Análisis de Frecuencias Grupos Focales.....	472
Capítulo 12	480
Análisis de Fiabilidad.....	481
Análisis de Fiabilidad del Cuestionario de Profesores	481
Análisis de Fiabilidad del Cuestionario de Estudiantes	481
Capítulo 13	484
Análisis Descriptivo del Cuestionario de Profesores y de Estudiantes	485
Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Docentes en las Dimensiones de Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación.....	485
Estadísticos Descriptivos Cuestionario Estudiantes de la Dimensión Socioeconómica	509
Capítulo 14	518
Análisis de Cluster o Conglomerados de K medias	519
Análisis de Conglomerados de las Dimensiones Estudiadas	519
Caracterización de la Dimensión de Contexto Socioeconómico	519
Caracterización de la Dimensión Contexto Institucional.....	530
Caracterización de la Dimensión de Contexto Personal del Estudiante Frente a la Asignatura de Inglés.....	531
Conglomerados de las Dimensiones Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación.....	532
Estadísticos Descriptivos de los tres Conglomerados de las Dimensiones Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación	543
Capítulo 15	552

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Contraste de Hipotesis a Partir de la Prueba H de Kruskal-Wallis	553
Capítulo 16	622
Evidencias de Validez de los Perfiles de Acuerdo con las Dimensiones Estudiadas...	623
Árbol de Decisión	625
Capítulo 17	631
Síntesis y Discusión.....	632
Conclusiones	652
Líneas de investigación futuras.....	655
Limitaciones.....	656
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	657
ANEXOS A	670
ANEXOS B	689

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Estructura de Aplicación de la Prueba SABER 11 para la Población General</i>	51
Tabla 2 <i>Estándares y Terminologías Empleadas en Colombia para Medir el Nivel de Inglés</i>	51
Tabla 3 <i>Distribución Preguntas de la Prueba SABER 11</i>	52
Tabla 4 <i>Niveles de Desempeño de la Prueba SABER 11</i>	54
Tabla 5 <i>Tipología de los Métodos para la Enseñanza – Aprendizaje de una lengua extranjera</i>	59
Tabla 6 <i>Niveles del Marco Común Europeo en Relación con el Desempeño en los Grados de Escolaridad</i>	108
Tabla 7 <i>Grados de Escolaridad y su Relación con el Nivel de Inglés</i>	108
Tabla 8 <i>Número de Estudiantes Presentes y Resultados Prueba Inglés SABER 11 Años 2014 a 2018</i>	149
Tabla 9 <i>Tamaño de la Muestra Estimada de Estudiantes para la Aplicación de los Instrumentos</i>	151
Tabla 10 <i>Tamaño de la Muestra de Profesores de Idioma Extranjero, Inglés para la Aplicación de Instrumentos</i>	151
Tabla 11 <i>Resumen de los Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información</i>	161
Tabla 12 <i>Número y porcentaje de la muestra de profesores.</i>	167
Tabla 13 <i>Frecuencia y Porcentaje de la Muestra de Profesores Encuestados por Sexo.</i>	167
Tabla 14 <i>Número y Porcentaje de la Muestra de Profesores Encuestados por Sexo de Cada Institución.</i>	168
Tabla 15 <i>Frecuencia y Porcentaje del Título de Pregrado que Posee los Profesores Encuestados.</i>	169
Tabla 16 <i>Frecuencia y Porcentaje del Título de Pregrado que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	169
Tabla 17 <i>Frecuencia y Porcentaje del Último Título Profesional Obtenido que Posee los Profesores Encuestados.</i>	170
Tabla 18 <i>Frecuencia y Porcentaje del Último Título Profesional Obtenido que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	171
Tabla 19 <i>Frecuencia y Porcentaje de la Última Actividad Formativa en Docencia que Posee los Profesores Encuestados</i>	172
Tabla 20 <i>Frecuencia y Porcentaje de la Última Actividad Formativa en Docencia que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	172
Tabla 21 <i>Frecuencia y Porcentaje de Actividades de Formación Docente en Inglés que Posee los Profesores Encuestados</i>	173
Tabla 22 <i>Frecuencia y Porcentaje de Actividades de Formación Docente en Inglés que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	174
Tabla 23 <i>Frecuencia y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera de Acuerdo con la Opinión del Profesor en las Instituciones Urbanas</i>	175
Tabla 24 <i>Frecuencia y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera de Acuerdo con la Opinión del Profesor por cada Institución</i>	176

Tabla 25 <i>Frecuencia y porcentaje de la muestra de estudiantes encuestados por sexo</i>	177
Tabla 26 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes por Sexo de Cada Institución.</i> ..	177
Tabla 27 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Grados al que Corresponde los Estudiantes Encuestados</i>	178
Tabla 28 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Grados que Corresponden los Estudiantes por Institución Educativa</i>	179
Tabla 29 <i>Número y Porcentaje de la Valoración en Inglés de los Estudiantes Encuestados</i>	180
Tabla 30 <i>Frecuencia y Porcentaje de la Valoración en Inglés de los Estudiantes por Institución</i>	180
Tabla 31 <i>Frecuencia y Porcentaje del Estrato Social de los Estudiantes en General.</i>	181
Tabla 32 <i>Número y porcentaje del estrato social por institución educativa</i>	182
Tabla 33 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa con los Estudiantes Encuestados</i>	183
Tabla 34 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM1</i> ...	184
Tabla 35 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM2</i> ...	185
Tabla 36 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM3</i> ...	186
Tabla 37 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM4</i> ...	187
Tabla 38 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM5</i> ...	188
Tabla 39 <i>Frecuencia y porcentaje de las personas que viven en casa de la IEM6</i>	189
Tabla 40 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM7</i> ...	190
Tabla 41 <i>Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa de los Estudiantes Encuestados</i>	191
Tabla 42 <i>Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM1</i>	192
Tabla 43 <i>Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM2</i>	193
Tabla 44 <i>Número y porcentaje de los familiares que viven en casa en la IEM3</i>	194
Tabla 45 <i>Número y porcentaje de los familiares que viven en casa en la IEM4</i>	195
Tabla 46 <i>Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM5</i>	196
Tabla 47 <i>Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM6</i>	197
Tabla 48 <i>Número y porcentaje de los familiares que viven en casa en la IEM7</i>	198
Tabla 49 <i>Frecuencia y Porcentaje del Nivel de Educación de la Madre y el Padre de los Estudiantes Encuestados</i>	199
Tabla 50 <i>Frecuencia y Porcentaje del Nivel de Educación del Padre y la Madre por Institución</i>	200
Tabla 51 <i>Frecuencia y Porcentaje del Tiempo Gastado por los Estudiantes Encuestados Para ir al Colegio</i>	201
Tabla 52 <i>Número y Porcentaje del Tiempo Gastado para ir al Colegio de los Estudiantes por institución</i>	202
Tabla 53 <i>Frecuencia y Porcentaje del Transporte Usado por los Estudiantes Encuestados para ir al Colegio</i>	203
Tabla 54 <i>Número y Porcentaje del Transporte Usado para ir al Colegio por los Estudiantes Encuestados de cada Institución</i>	203

Tabla 55 <i>Frecuencia y porcentaje del dinero que les dan a diario a los estudiantes encuestados para refrigerio, almuerzo o fotocopias</i>	204
Tabla 56 <i>Número y Porcentaje del Dinero que les Dan a Diario a los Estudiantes para Refrigerio, Almuerzo o Fotocopias por Institución</i>	205
Tabla 57 <i>Frecuencia y Porcentaje de si les Dan Refrigerio para Llevar a los Estudiantes Encuestados</i>	206
Tabla 58 <i>Número y Porcentaje de si les dan Refrigerio para Llevar a los Estudiantes por Institución</i>	207
Tabla 59 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Años Cursados en las Respectivas Instituciones de los Estudiantes Encuestados</i>	207
Tabla 60 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Años Cursados en la Misma Institución</i>	208
Tabla 61 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes Encuestados</i>	209
Tabla 62 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM1</i>	209
Tabla 63 <i>Frecuencia y porcentaje de los hermanos que viven con los estudiantes de la IEM2</i>	210
Tabla 64 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM3</i>	211
Tabla 65 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM4</i>	212
Tabla 66 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM5</i>	213
Tabla 67 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM6</i>	214
Tabla 68 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM7</i>	215
Tabla 69 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes Encuestados</i>	216
Tabla 70 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM1</i>	217
Tabla 71 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM2</i>	218
Tabla 72 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM3</i>	219
Tabla 73 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM4</i>	219
Tabla 74 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM5</i>	220
Tabla 75 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM6</i>	221
Tabla 76 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM7</i>	222

Tabla 77 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados</i>	223
Tabla 78 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM1</i>	224
Tabla 79 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM2</i>	225
Tabla 80 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM3</i>	226
Tabla 81 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM4</i>	227
Tabla 82 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM5</i>	228
Tabla 83 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM6</i>	229
Tabla 84 <i>Número y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM7...</i>	230
Tabla 85 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados</i>	231
Tabla 86 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM1</i>	232
Tabla 87 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM2</i>	233
Tabla 88 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM3</i>	233
Tabla 89 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM4</i>	234
Tabla 90 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM5</i>	235
Tabla 91 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM6</i>	236
Tabla 92 <i>Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM7</i>	236
Tabla 93 <i>Frecuencia y Porcentaje del Lugar en Casa para Estudiar sin ser Molestado de los Estudiantes Encuestados</i>	237
Tabla 94 <i>Frecuencia y porcentaje del lugar en casa para estudiar sin ser molestado por institución</i>	238
Tabla 95 <i>Frecuencia y Porcentaje del Ambiente de los Hogares de los Estudiantes Encuestados</i>	239
Tabla 96 <i>Número y Porcentaje del Ambiente de los Hogares de los Estudiantes en Cuanto al Ítem de Agradable y Desagradable por Institución</i>	239
Tabla 97 <i>Número y Porcentaje del Ambiente de los Hogares de los Estudiantes en Cuanto al Ítem de Armonioso y Problemático por Institución</i>	240
Tabla 98 <i>Frecuencia y porcentaje del gusto por permanecer tiempo en la casa de los estudiantes encuestados</i>	240
Tabla 99 <i>Número y Porcentaje del Gusto por Permanecer Tiempo en la Casa de los Estudiantes por Institución</i>	241
Tabla 100 <i>Número y Porcentaje de la Cantidad de Horas a la Semana que los Estudiantes Dedicán a Realizar Trabajos, Tareas o Estudiar Inglés</i>	241
Tabla 101 <i>Número y Porcentaje de la Cantidad de Horas a la Semana que los Estudiantes Dedicán a Realizar Trabajos, Tareas o Estudiar Inglés por Institución</i>	242
Tabla 102 <i>Frecuencia y Porcentaje de Quien Ayuda a los Estudiantes Encuestados a Realizar sus Tareas, Proyectos y Trabajos</i>	243

Tabla 103 <i>Número y Porcentaje de Quien Ayuda a los Estudiantes a Realizar sus Tareas, Proyectos y Trabajos por Institución</i>	243
Tabla 104 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Tienen Computador en Casa</i>	244
Tabla 105 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Tienen Computador en Casa por Cada Institución</i>	245
Tabla 106 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Tienen Internet en Casa</i>	245
Tabla 107 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Tienen Internet en Casa por Cada Institución</i>	245
Tabla 108 <i>Frecuencia y Porcentaje del Ambiente de los Colegios Urbanos Públicos en Zipaquirá</i>	246
Tabla 109 <i>Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Agradable y Desagradable</i>	247
Tabla 110 <i>Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Académicamente Fácil y Académicamente Difícil</i>	248
Tabla 111 <i>Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Armonioso y Problemático</i>	249
Tabla 112 <i>Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Instalaciones Agradables e Instalaciones Desagradables</i>	251
Tabla 113 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que les Agrada Asistir al Colegio</i>	252
Tabla 114 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que les Agrada Asistir al Colegio por Cada Institución</i>	253
Tabla 115 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Consideran Importante Cursar una Carrera Profesional o Técnica</i>	253
Tabla 116 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Consideran Importante Cursar Una Carrera Profesional o Técnica por Institución</i>	253
Tabla 117 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas</i>	254
Tabla 118 <i>Frecuencia y Porcentaje de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas por Sexo</i>	255
Tabla 119 <i>Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Símbolos por Institución</i>	257
Tabla 120 <i>Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Imágenes por Institución</i>	257
Tabla 121 <i>Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Nombres de Lugares por Institución</i>	258
Tabla 122 <i>Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Textos Escolares y Literarios</i>	259
Tabla 123 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar</i>	260
Tabla 124 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Sexo</i>	260

Tabla 125 <i>Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Institución</i>	261
Tabla 126 <i>Frecuencia y Porcentaje de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados</i>	262
Tabla 127 <i>Frecuencia y Porcentaje de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados por Sexo</i>	264
Tabla 128 <i>Número y Porcentaje de la Práctica de Escuchar Música en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	265
Tabla 129 <i>Número y Porcentaje de la Práctica ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	266
Tabla 130 <i>Número y Porcentaje de la Práctica ver Películas en Inglés sin Subtítulos que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	267
Tabla 131 <i>Número y Porcentaje de la Práctica de Hablar en Inglés con Amigos y Familiares que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	268
Tabla 132 <i>Número y Porcentaje de la Práctica de Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	269
Tabla 133 <i>Número y Porcentaje de la Práctica de Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	270
Tabla 134 <i>Convenciones Empleadas en la Asignación de Documentos Analizados</i> ...	275
Tabla 135 <i>Categorías de Análisis por Dimensión</i>	276
Tabla 136 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM1. Frecuencias y Porcentajes</i> ...	278
Tabla 137 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM1</i>	279
Tabla 138 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G. p en la IEM1</i>	282
Tabla 139 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión de Procesos de Evaluación del G.p en la IEM1</i>	290
Tabla 140 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM1</i>	292
Tabla 141 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM2. Frecuencias y Porcentaje</i>	296
Tabla 142 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM2</i>	297
Tabla 143 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM2</i>	299
Tabla 144 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM2</i>	307
Tabla 145 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G. p en la IEM2</i>	308
Tabla 146 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM3. Frecuencias y Porcentajes</i> ..	312
Tabla 147 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del G. p en la IEM3</i>	313
Tabla 148 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM3.</i>	315

Tabla 149 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM3</i>	324
Tabla 150 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM3</i>	326
Tabla 151 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM4. Frecuencias y Porcentajes...</i>	330
Tabla 152 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM4</i>	331
Tabla 153 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM4.</i>	333
Tabla 154 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM4</i>	342
Tabla 155 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM4</i>	345
Tabla 156 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM5. Frecuencias y Porcentajes...</i>	348
Tabla 157 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM5</i>	349
Tabla 158 <i>Categorías Obtenidas en el análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM5</i>	351
Tabla 159 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM5</i>	358
Tabla 160 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura del Inglés del G.p en la IEM5</i>	360
Tabla 161 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM6. Frecuencias y Porcentajes...</i>	363
Tabla 162 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM6</i>	364
Tabla 163 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM6.</i>	366
Tabla 164 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM6</i>	372
Tabla 165 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM6</i>	375
Tabla 166 <i>Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM7. Frecuencias y Porcentajes...</i>	381
Tabla 167 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM7</i>	382
Tabla 168 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM7</i>	384
Tabla 169 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G. p en la IEM7</i>	393
Tabla 170 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G. p en la IEM7</i>	395
Tabla 171 <i>Dimensiones Obtenidas del G.e en la IEM1. Frecuencias y Porcentajes...</i>	399
Tabla 172 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM1</i>	400

Tabla 173 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM1</i>	401
Tabla 174 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Proceso de Evaluación en el G.e en la IEM1</i>	405
Tabla 175 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM1</i>	407
Tabla 176 <i>Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM2. Frecuencias y Porcentajes</i>	408
Tabla 177 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM2</i>	409
Tabla 178 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM2</i>	411
Tabla 179 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM2</i>	419
Tabla 180 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM2</i>	421
Tabla 181 <i>Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM3. Frecuencias y Porcentajes.</i>	423
Tabla 182 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante IEM3</i>	423
Tabla 183 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en los G.F.E en la IEM3</i>	425
Tabla 184 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en los G.F.E en la IEM3</i>	429
Tabla 185 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en los G.F.E en la IEM3</i>	430
Tabla 186 <i>Categorías Obtenidas en el G.e en la IEM4. Frecuencias y Porcentajes ...</i>	432
Tabla 187 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM4</i>	433
Tabla 188 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM4</i>	434
Tabla 189 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM4</i>	439
Tabla 190 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM4</i>	441
Tabla 191 <i>Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM5. Frecuencias y Porcentajes</i>	442
Tabla 192 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM5</i>	443
Tabla 193 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM5</i>	444
Tabla 194 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM5</i>	448
Tabla 195 <i>Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Signatura de Inglés en el G.e en la IEM5</i>	450
Tabla 196 <i>Dimensiones Obtenidas en el G.e. en la IEM6. Frecuencias y Porcentajes</i>	451

<i>Tabla 197 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM6</i>	452
<i>Tabla 198 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM6</i>	453
<i>Tabla 199 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e. en la IEM6</i>	457
<i>Tabla 200 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional de Inglés en el G.e en la IEM6</i>	459
<i>Tabla 201 Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM7. Frecuencias y Porcentajes</i>	461
<i>Tabla 202 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM7</i>	462
<i>Tabla 203 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM7</i>	463
<i>Tabla 204 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM7</i>	468
<i>Tabla 205 Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura en el G.e en la IEM7</i>	470
<i>Tabla 206 Las 10 Palabras o Agrupaciones más Repetidas</i>	472
<i>Tabla 207 Frecuencia de las 5 Primeras Palabras más Repetidas en cada Audiencia</i>	472
<i>Tabla 208 Frecuencias de Palabras por Grupos Semánticos y de Audiencias</i>	477
<i>Tabla 209 Análisis de Fiabilidad Cuestionario de Profesores Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje y Procesos de Evaluación</i>	481
<i>Tabla 210 Análisis de Fiabilidad Cuestionario de Estudiantes Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje y Procesos de Evaluación</i>	482
<i>Tabla 211 Estadísticos Descriptivos Sobre los Aspectos Relacionados con la Evaluación en Clase de Inglés</i>	485
<i>Tabla 212 Estadísticos Descriptivos sobre la Realización de Actividades en Forma Escrita en la Enseñanza del Inglés</i>	486
<i>Tabla 213 Estadísticos Descriptivos sobre los Aspectos Relevantes en la Enseñanza del Inglés</i>	488
<i>Tabla 214 Estadísticos Descriptivos Sobre los Aspectos que Influyen en la Actuación Docente para la Enseñanza del Inglés</i>	489
<i>Tabla 215 Estadísticos Descriptivos de los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés</i>	491
<i>Tabla 216 Distribución por media sobre los aspectos relacionados con la evaluación en clase de inglés</i>	495
<i>Tabla 217 Distribución por Media Sobre la Realización de las Actividades en Forma Escrita en la Enseñanza del Inglés</i>	497
<i>Tabla 218 Distribución por Media Sobre los Aspectos Relevantes en la Enseñanza del Inglés</i>	499
<i>Tabla 219 Distribución por Media Sobre los Aspectos que Influyen en la Actuación Docente para la Enseñanza del Inglés</i>	500
<i>Tabla 220 Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés Primera Parte.</i>	502

Tabla 221 <i>Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés Segunda Parte</i>	504
Tabla 222 <i>Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés Tercera Parte</i>	506
Tabla 223 <i>Distribución por Media sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés Cuarta Parte</i>	508
Tabla 224 <i>Estadísticos de Escala del Cuestionario Socioeconómico</i>	509
Tabla 225 <i>Estadísticos de Escala del Consumo de Alimentos a la Semana en la Población Encuestada</i>	510
Tabla 226 <i>Distribución por media y desviación típica sobre el cuestionario socioeconómico en las diferentes instituciones</i>	512
Tabla 227 <i>Distribución por Media Sobre los Alimentos Consumidos a la Semana en las Diferentes Instituciones.</i>	514
Tabla 228 <i>Número de Casos de cada Conglomerado</i>	519
Tabla 229 <i>Caracterización de cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Primera Parte</i>	519
Tabla 230 <i>Caracterización de Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Segunda Parte</i>	521
Tabla 231 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Tercera Parte</i>	521
Tabla 232 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Cuarta Parte</i>	522
Tabla 233 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Quinta Parte</i>	523
Tabla 234 <i>Caracterización de Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Sexta Parte</i>	524
Tabla 235 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Séptima Parte</i>	525
Tabla 236 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Octava Parte</i>	526
Tabla 237 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Novena Parte</i>	527
Tabla 238 <i>Caracterización de Acuerdo con Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Décima Parte</i>	528
Tabla 239 <i>Caracterización de Acuerdo con Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Onceava Parte</i>	529
Tabla 240 <i>Caracterización de Acuerdo con Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión Contexto Institucional</i>	530
Tabla 241 <i>Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión Contexto Personal Frente a la Asignatura de Inglés</i>	531
Tabla 242 <i>Tres Clústeres que Muestran las Relaciones de las Dimensiones de Enseñanza y Evaluación.</i>	532
Tabla 243 <i>Recuento y Porcentaje de la Dimensión Enseñanza por los Tres Perfiles, Primera Parte</i>	534

Tabla 244 <i>Recuento y Porcentaje de la Dimensión enseñanza por los tres perfiles, Segunda Partw</i>	535
Tabla 245 <i>Recuento y Porcentaje de la Dimensión Enseñanza por los Tres Perfiles, Tercera Parte</i>	538
Tabla 246 <i>Recuento y Porcentaje de la Dimensión Evaluación por los Tres Perfiles</i> .	540
Tabla 247 <i>Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Enseñanza, Primera Parte</i> .	543
Tabla 248 <i>Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Enseñanza, Segunda Parte</i> .	545
Tabla 249 <i>Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Enseñanza, Tercera Parte</i> ..	547
Tabla 250 <i>Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Evaluación</i>	548
Tabla 251 <i>Dimensión Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal Relacionada con la Variable de Valoración en Inglés Aplicando Prueba Kruskal Wallis</i>	553
Tabla 252 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Agradable y Desagradable</i>	554
Tabla 253 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Agradable y Desagradable</i>	554
Tabla 254 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Problemático y Armonioso</i>	555
Tabla 255 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Problemático y Armonioso</i>	555
Tabla 256 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Gusto por Pasar Tiempo en Casa</i>	556
Tabla 257 <i>Estadístico de contraste entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el gusto por pasar tiempo en casa</i>	556
Tabla 258 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dedicar Tiempo a Tareas, Trabajos en Inglés</i>	557
Tabla 259 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dedicar Tiempo a Tareas, Trabajos en Inglés</i>	557
Tabla 260 <i>Resultados de Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Quien Ayuda con Tareas en Casa</i>	558
Tabla 261 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Quien Ayuda con Tareas en Casa</i>	558
Tabla 262 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Computador en Casa</i>	559
Tabla 263 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Computador en Casa</i>	559
Tabla 264 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Internet en Casa</i>	560
Tabla 265 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Computador en Casa</i>	560
Tabla 266 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Agradable y Desagradable</i>	561
Tabla 267 <i>Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Agradable y Desagradable</i>	561

Tabla 268 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a la Academia de Fácil y Difícil.</i>	562
Tabla 269 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a la Academia de Fácil y Difícil.</i>	562
Tabla 270 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Problemático y Armonioso.</i>	563
Tabla 271 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Problemático y Armonioso.</i>	563
Tabla 272 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Instalaciones Agradables y Desagradables.</i>	564
Tabla 273 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Instalaciones Agradables y Desagradables.</i> ...	564
Tabla 274 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Agrado al Asistir al Colegio.</i>	565
Tabla 275 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Agrado al Asistir al Colegio</i>	565
Tabla 276 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Importancia de Cursar una Carrera Profesional o Técnica.</i>	566
Tabla 277 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Importancia de Cursar una Carrera Profesional o Técnica</i>	566
Tabla 278 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Símbolos.</i>	567
Tabla 279 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Símbolos.</i>	567
Tabla 280 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Imágenes.</i>	568
Tabla 281 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Imágenes</i>	568
Tabla 282 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Nombres de Lugares ..</i>	569
Tabla 283 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Nombres de Lugares</i>	569
Tabla 284 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés.</i>	570
Tabla 285 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés.</i>	570
Tabla 286 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tomar Cursos en Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar.</i>	571
Tabla 287 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tomar Cursos en Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar.</i>	571

Tabla 288 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Música en Inglés.</i>	572
Tabla 289 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Música en Inglés.</i>	572
Tabla 290 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español</i>	573
Tabla 291 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español.</i>	573
Tabla 292 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés sin Subtítulos.</i>	574
Tabla 293 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés Sin Subtítulos</i>	574
Tabla 294 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hablar en Inglés con Amigos y Familiares.</i>	575
Tabla 295 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hablar en Inglés con Amigos y Familiares.</i>	575
Tabla 296 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales.</i>	576
Tabla 297 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales.</i>	576
Tabla 298 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés.</i>	577
Tabla 299 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés.</i>	577
Tabla 300 <i>Dimensión Enseñanza y Evaluación Relacionada con la Variable de Valoración en Inglés Aplicando Prueba Kruskal Wallis</i>	578
Tabla 301 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dialogar Entre Compañeros en Inglés.</i>	580
Tabla 302 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dialogar Entre Compañeros en Inglés</i>	580
Tabla 303 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Comprensión Lectora.</i>	581
Tabla 304 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Comprensión Lectora.</i>	581
Tabla 305 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Llenar Espacios.</i>	582
Tabla 306 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Llenar Espacios</i>	582
Tabla 307 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hacer Redacciones en Inglés.</i>	583

Tabla 308 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hacer Redacciones en Inglés.</i>	583
Tabla 309 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Traducir Lecturas y/o Frases.</i>	584
Tabla 310 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Traducir Lecturas y/o Frases.</i>	584
Tabla 311 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Exposiciones Orales.</i>	585
Tabla 312 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Exposiciones Orales.</i>	585
Tabla 313 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Pasar Frases de un Tiempo y/o Forma Verbal a Otro</i>	586
Tabla 314 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Pasar Frases de un Tiempo y/o forma Verbal a Otro.</i>	586
Tabla 315 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Juegos.</i>	587
Tabla 316 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Juegos.</i>	587
Tabla 317 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Dictado en Inglés.</i>	588
Tabla 318 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Dictado en Inglés.</i>	588
Tabla 319 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para Afianzar Vocabulario.</i>	589
Tabla 320 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para Afianzar Vocabulario.</i>	589
Tabla 321 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Evaluar el Vocabulario de Forma Escrita.</i>	590
Tabla 322 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Evaluar el Vocabulario de Forma Escrita.</i>	590
Tabla 323 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Oral para Enseñar los Tiempos Verbales en sus Diferentes Formas.</i>	591
Tabla 324 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Oral para Enseñar los Tiempos Verbales en sus Diferentes Formas.</i>	591
Tabla 325 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Explicación Detallada de la Gramática.</i>	592
Tabla 326 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Explicación Detallada de la Gramática</i>	592
Tabla 327 <i>Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Memorización de Vocabulario.</i>	593
Tabla 328 <i>Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Memorización de Vocabulario.</i>	593

Tabla 329 <i>Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para la Comprensión Lectora.....</i>	594
Tabla 330 <i>Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para la Comprensión Lectora.....</i>	594
Tabla 331 <i>Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Proyectar Películas en Inglés en Clase para Hablar Sobre Ellas.</i>	595
Tabla 332 <i>Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Proyectar Películas en Inglés en Clase para Hablar Sobre Ellas.</i>	595
Tabla 333 <i>Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y si el Profesor Traduce Frases y/o Palabras Cuando el Estudiante no Entiende</i>	596
Tabla 334 <i>Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y si el Profesor Traduce Frases y/o Palabras Cuando el Estudiante no Entiende</i>	596
Tabla 335 <i>Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso Correcto de las Reglas Gramaticales</i>	597
Tabla 336 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso Correcto de las Reglas Gramaticales.....</i>	597
Tabla 337 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Vocabulario Usado por el Profesor Está Relacionado con el Diario Vivir</i>	598
Tabla 338 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Vocabulario Usado por el Profesor Está Relacionado con el Diario Vivir</i>	598
Tabla 339 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y los Ejercicios de Repetición de Frases y/o Palabras</i>	599
Tabla 340 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y los Ejercicios de Repetición de Frases y/o Palabras</i>	599
Tabla 341 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso del Diccionario en Clase</i>	600
Tabla 342 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso del Diccionario en Clase</i>	600
Tabla 343 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Enseñanza de Recursos Informáticos</i>	601
Tabla 344 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Enseñanza de Recursos Informáticos</i>	601
Tabla 345 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor Habla en Inglés en Clase</i>	602
Tabla 346 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor Habla en Inglés en Clase</i>	602
Tabla 347 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Dibujos para Facilitar la Comprensión de Textos.....</i>	603
Tabla 348 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Dibujos para Facilitar la Comprensión de Textos</i>	603

Tabla 349 <i>Resultados de la relación entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el uso de dibujos, mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra</i>	604
Tabla 350 <i>Estadístico de contraste entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el uso de dibujos, mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra</i>	604
Tabla 351 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Trabajo en Grupo</i>	605
Tabla 352 <i>Estadístico de contraste entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el trabajo en grupo</i>	605
Tabla 353 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Listas de Vocabulario para Memorizar</i>	606
Tabla 354 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Listas de Vocabulario para Memorizar</i>	606
Tabla 355 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Libro y Fotocopias en Clase</i>	607
Tabla 356 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Libro y Fotocopias en Clase</i>	607
Tabla 357 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Respuesta en Ingles del Estudiante Cuando Pregunta el Profesor</i>	608
Tabla 358 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Respuesta en Ingles del Estudiante Cuando Pregunta el Profesor</i>	608
Tabla 359 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Habla en Inglés en Clase</i>	609
Tabla 360 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Habla en Inglés en Clase</i>	609
Tabla 361 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y las Actividades de Clase Relacionadas con Situaciones de la Vida Real</i>	610
Tabla 362 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y las Actividades de Clase Relacionadas con Situaciones de la Vida Real</i>	610
Tabla 363 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Interacción del Estudiante en Inglés con los Compañeros</i>	611
Tabla 364 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Interacción del Estudiante en Inglés con los Compañeros</i>	611
Tabla 365 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio del Periodo Académico</i>	612
Tabla 366 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio del Periodo Académico</i>	612
Tabla 367 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Corrección de Errores por Parte del Profesor Tantas Veces Como Sea Necesario</i>	613

Tabla 368 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Corrección de Errores por Parte del Profesor Tantas Veces Como Sea Necesario</i>	613
Tabla 369 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Actividades Dinámicas en Clase</i>	614
Tabla 370 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Actividades Dinámicas en Clase</i>	614
Tabla 371 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Diferentes Actividades a Evaluar del Mismo Tema</i>	615
Tabla 372 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Diferentes Actividades a Evaluar del Mismo Tema</i>	615
Tabla 373 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor da Oportunidad de Mejorar Después de Hacer Corrección ..</i>	616
Tabla 374 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor da Oportunidad de Mejorar Después de Hacer Corrección</i>	616
Tabla 375 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Explicación del Profesor Ante lo que se ha Fallado y Como Mejorar</i>	617
Tabla 376 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Explicación del Profesor Ante lo que se ha Fallado y Como Mejorar</i>	617
Tabla 377 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio de Cada Clase</i>	618
Tabla 378 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio de Cada Clase</i>	618
Tabla 379 <i>Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Acciones Físicas de Forma Oral en Clase</i>	619
Tabla 380 <i>Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Acciones Físicas de Forma Oral en Clase</i>	619
Tabla 381 <i>Resultados del Procedimiento Marketing Directo Conglomerado Valoración en Inglés = Desempeño Bajo</i>	623
Tabla 382 <i>Resumen del Modelo para la Valoración en Inglés Agrupada con la Dimensión de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación</i>	626
Tabla 383 <i>Resumen del Modelo Valoración en Inglés Relacionado con las Dimensiones de Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal de Estudiante</i>	628

Índice de figuras

<i>Figura 1 Esquema de Supuestos del Estudio de Investigación</i>	144
<i>Figura 2 Fases de la Investigación</i>	145
<i>Figura 3 Promedio Prueba de Inglés 2014 – 2018 en las Diferentes IEM.</i>	149
<i>Figura 4 Desviación Típica de las IEM Entre 2014-2018</i>	150
<i>Figura 5 Formula Aplicada para el Tamaño de la Muestra</i>	150
<i>Figura 6 Distribución por Porcentajes de la Muestra de Profesores Encuestados por Sexo de Cada Institución</i>	168
<i>Figura 7 Distribución por Porcentajes del Título de Pregrado que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	170
<i>Figura 8 Distribución Por Porcentajes del Último Título Profesional Obtenido que Posee los Profesores encuestados por Institución</i>	171
<i>Figura 9 Distribución por Porcentajes de la Última Actividad Formativa en Docencia que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	173
<i>Figura 10 Distribución por Porcentajes de Actividades de Formación Docente en Inglés en Cuanto a Participación en Diplomados que Posee los Profesores Encuestados por Institución</i>	174
<i>Figura 11 Distribución por Porcentajes de la Proyección de la Cultura Extranjera de Acuerdo con la Opinión del Profesor por Cada Institución</i>	176
<i>Figura 12 Distribución de Porcentajes de los Estudiantes por Sexo de Cada Institución</i>	178
<i>Figura 13 Distribución de Porcentajes de los Grados que Corresponden los Estudiantes por Institución Educativa</i>	179
<i>Figura 14 Distribución de Porcentajes de la Valoración en Inglés de los Estudiantes por Institución</i>	180
<i>Figura 15 Distribución de Porcentajes del Estrato Social de los Estudiantes en General</i>	181
<i>Figura 16 Distribución de Porcentajes del Estrato Social por Institución Educativa</i> .	182
<i>Figura 17 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa con los Estudiantes Encuestados</i>	183
<i>Figura 18 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM1</i>	184
<i>Figura 19 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM2</i>	185
<i>Figura 20 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM3</i>	186
<i>Figura 21 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM4</i>	187
<i>Figura 22 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM5</i>	188
<i>Figura 23 Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM6</i>	189

Figura 24 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM7</i>	190
Figura 25 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa de los Estudiantes Encuestados</i>	191
Figura 26 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM1</i>	192
Figura 27 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM2</i>	193
Figura 28 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM3</i>	194
Figura 29 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM4</i>	195
Figura 30 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM5</i>	196
Figura 31 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM6</i>	197
Figura 32 <i>Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM7</i>	198
Figura 33 <i>Distribución de Porcentajes del Nivel de Educación de la Madre y el Padre de los Estudiantes Encuestados</i>	199
Figura 34 <i>Distribución de Porcentajes del Nivel de Educación del Padre y la Madre por Institución</i>	201
Figura 35 <i>Distribución de Porcentajes del Tiempo Gastado para ir al Colegio de los Estudiantes por Institución</i>	202
Figura 36 <i>Distribución de Porcentajes del Transporte Usado por los Estudiantes Encuestados para ir al Colegio</i>	203
Figura 37 <i>Distribución de Porcentajes del Transporte Usado para ir al Colegio por los Estudiantes Encuestados de Cada Institución</i>	204
Figura 38 <i>Distribución de Porcentajes del Dinero que les Dan a Diario a los Estudiantes Encuestados para Refrigerio, Almuerzo o Fotocopias</i>	205
Figura 39 <i>Distribución de Porcentajes del Dinero que les Dan a Diario a los Estudiantes para Refrigerio, Almuerzo o Fotocopias por Institución</i>	206
Figura 40 <i>Distribución de Porcentajes de si les Dan Refrigerio para Llevar a los Estudiantes por Institución</i>	207
Figura 41 <i>Distribución de Porcentajes de los Años Cursados en la Misma Institución</i>	208
Figura 42 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes Encuestados</i>	209
Figura 43 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM1</i>	210
Figura 44 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM2</i>	211
Figura 45 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM3</i>	212

Figura 46 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM4</i>	213
Figura 47 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM5</i>	214
Figura 48 <i>Distribución de Porcentajes de los hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM6</i>	215
Figura 49 <i>Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM7</i>	216
Figura 50 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen en la Misma Habitación con los Estudiantes Encuestados</i>	217
Figura 51 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM1</i>	217
Figura 52 <i>Distribución de porcentajes de las personas que duermen con los estudiantes en la IEM2</i>	218
Figura 53 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM3</i>	219
Figura 54 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM4</i>	220
Figura 55 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM5</i>	221
Figura 56 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM6</i>	222
Figura 57 <i>Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM7</i>	223
Figura 58 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados</i>	224
Figura 59 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM1</i>	225
Figura 60 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM2</i>	226
Figura 61 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM3</i>	227
Figura 62 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM4</i>	228
Figura 63 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM5</i>	229
Figura 64 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM6</i>	230
Figura 65 <i>Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM7</i>	231
Figura 66 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados</i>	232
Figura 67 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM1</i>	232

Figura 68 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM2</i>	233
Figura 69 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM3</i>	234
Figura 70 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM4</i>	235
Figura 71 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM5</i>	235
Figura 72 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM6</i>	236
Figura 73 <i>Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM7</i>	237
Figura 74 <i>Distribución de Porcentajes del Lugar en Casa para Estudiar Sin Ser Molesto por Institución</i>	238
Figura 75 <i>Distribución de Porcentajes de la Cantidad de Horas a la Semana que los Estudiantes Dedicar a Realizar Trabajos, Tareas o Estudiar Inglés por Institución</i> ..	242
Figura 76 <i>Distribución de Porcentajes de Quien Ayuda a los Estudiantes a Realizar sus Tareas, Proyectos y Trabajos por Institución</i>	244
Figura 77 <i>Distribución de Porcentajes del Ambiente de los Colegios Urbanos Públicos en Zipaquirá</i>	247
Figura 78 <i>Distribución de Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Agradable y Desagradable</i>	248
Figura 79 <i>Distribución de Porcentajes del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Académicamente Fácil y Académicamente Difícil</i>	249
Figura 80 <i>Distribución de Porcentajes del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Armonioso y Problemático</i>	250
Figura 81 <i>Distribución de Porcentajes del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Instalaciones Agradables e Instalaciones Desagradables</i>	252
Figura 82 <i>Distribución de Porcentajes de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas</i>	255
Figura 83 <i>Distribución de Porcentajes de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas por Sexo</i>	256
Figura 84 <i>Distribución Porcentajes de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Nombres de Lugares por Institución</i>	258
Figura 85 <i>Distribución Porcentajes de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Nombres de Lugares por Institución</i>	259
Figura 86 <i>Distribución de Porcentajes de los Estudiantes Encuestados que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Sexo</i>	261
Figura 87 <i>Distribución de Porcentajes de los Estudiantes que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Institución</i>	262
Figura 88 <i>Distribución de Porcentaje de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados</i>	263
Figura 89 <i>Distribución de Porcentajes de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados por Sexo</i>	265

Figura 90 <i>Distribución de Porcentajes de la Práctica de Escuchar Música en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	266
Figura 91 <i>Distribución de Porcentajes de la Práctica Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	267
Figura 92 <i>Distribución de Porcentajes de la Práctica Ver Películas en Inglés Sin Subtítulos que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	268
Figura 93 <i>Distribución de Porcentajes de la Práctica de Hablar en Inglés con Amigos y familiares que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	269
Figura 94 <i>Distribución de Porcentajes de la Práctica de Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	270
Figura 95 <i>Distribución de Porcentajes de la Práctica de Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución</i>	271
Figura 96 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p de la IEM1</i>	279
Figura 97 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p. en la IEM1</i>	280
Figura 98 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM1</i>	283
Figura 99 <i>Distribución de las Categorías de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM1</i>	290
Figura 100 <i>Distribución de las Categorías de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM1</i>	292
Figura 101 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones de la IEM2</i>	296
Figura 102 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Docente por Categorías del G.p en la IEM2</i>	297
Figura 103 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías del G.p en la IEM2</i>	300
Figura 104 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM2</i>	307
Figura 105 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p en la IEM2</i>	309
Figura 106 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p en la IEM3</i>	312
Figura 107 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p en la IEM3</i>	313
Figura 108 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías del G.p en la IEM3</i>	316
Figura 109 <i>Distribución de Porcentaje de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM3</i>	325
Figura 110 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés por Categorías del G.p en la IEM3</i>	327
Figura 111 <i>Distribución de porcentajes de las dimensiones del G.p en la IEM4</i>	330
Figura 112 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Docente por Categorías del G.p en la IEM4</i>	331
Figura 113 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías del G.p en la IEM4</i>	334

Figura 114 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM4</i>	342
Figura 115 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM4</i>	345
Figura 116 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p en la IEM5</i>	349
Figura 117 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p en la IEM5</i>	350
Figura 118 <i>Distribución de porcentajes de la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje por categoría del G.p en la IEM5</i>	352
Figura 119 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM5</i>	358
Figura 120 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM5</i>	360
Figura 121 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p en la IEM5</i>	363
Figura 122 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en la IEM6</i>	364
Figura 123 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Evaluación del G.p en la IEM6</i>	366
Figura 124 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM6</i>	372
Figura 125 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM6</i>	376
Figura 126 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en la IEM7</i>	381
Figura 127 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante del G.p en la IEM7</i>	382
Figura 128 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM7</i>	385
Figura 129 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM7</i>	393
Figura 130 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G. p en la IEM7</i>	396
Figura 131 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones de los G.e en la IEM1</i> ...	399
Figura 132 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en la IEM1</i>	400
Figura 133 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM1</i>	401
Figura 134 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM1</i>	405
Figura 135 <i>Distribución de los Porcentajes en la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de inglés por Categorías en el G.e. en la IEM1</i>	407
Figura 136 <i>Distribución de Porcentajes en el G.e. de las Dimensiones en la IEM2</i> ...	409
Figura 137 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM2</i>	409

Figura 138 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM2</i>	412
Figura 139 <i>Distribución de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM2</i>	419
Figura 140 <i>Distribución por Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés por Categorías en el G.e en la IEM2</i>	421
Figura 141 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en el G.e en la IEM3</i>	423
Figura 142 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM3</i>	424
Figura 143 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM3</i>	425
Figura 144 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM3</i>	429
Figura 145 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés por Asignatura en el G.e en la IEM3</i>	431
Figura 146 <i>Distribución de porcentajes de las dimensiones en el G.e en la IEM4</i>	432
Figura 147 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en el G.e en la IEM4</i>	433
Figura 148 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e. en la IEM4</i>	435
Figura 149 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM4</i>	440
Figura 150 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e. en la IEM4</i>	441
Figura 151 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en el G.e en la IEM5</i>	442
Figura 152 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en la IEM5</i>	443
Figura 153 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM5</i>	445
Figura 154 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM5</i>	449
Figura 155 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM5</i>	450
Figura 156 <i>Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en el G.e. en la IEM6</i> ...	452
Figura 157 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM6</i>	452
Figura 158 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM6</i>	454
Figura 159 <i>Distribución por Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM6</i>	458
Figura 160 <i>Distribución por Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM6</i>	459
Figura 161 <i>Distribución por Porcentajes de las Dimensiones en el G.e. en la IEM7</i> .	461

Figura 162 <i>Distribución por Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM7</i>	462
Figura 163 <i>Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM7</i>	464
Figura 164 <i>Distribución por Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM7</i>	469
Figura 165 <i>Distribución por Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM7</i>	470
Figura 166 <i>Distribución Frecuencias Entre las Primeras Cinco Palabras de Mayor Repetición Entre las Audiencias</i>	473
Figura 167 <i>Distribución Frecuencias de los Adjetivos que más se Repiten entre las Audiencias</i>	474
Figura 168 <i>Distribución Frecuencias de los Sustantivos que Más se Repiten Entre las Audiencias</i>	474
Figura 169 <i>Distribución Frecuencias de los Verbos que Más se Repiten Entre las Audiencias</i>	475
Figura 170 <i>Distribución Frecuencias de los Verbos/Sustantivos Unidos que Más se Repiten Entre las Audiencias</i>	475
Figura 171 <i>Distribución Frecuencias por tipo de Palabra y Audiencia</i>	476
Figura 172 <i>Distribución de Frecuencias de Palabras por Grupos Semánticos y de Audiencias</i>	478
Figura 173 <i>Distribución por Media sobre los Aspectos Relacionados con la Evaluación en Clase de Inglés</i>	496
Figura 174 <i>Distribución por Media Sobre la Realización de las Actividades en Forma Escrita en la Enseñanza del Inglés</i>	498
Figura 175 <i>Distribución por Media sobre los Aspectos Relevantes en la Enseñanza del Inglés</i>	499
Figura 176 <i>Distribución por Media Sobre los Aspectos que Influyen en la Actuación Docente para la Enseñanza del Inglés</i>	501
Figura 177 <i>Distribución por Media sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Primera Parte</i>	503
Figura 178 <i>Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés -Segunda Parte</i>	505
Figura 179 <i>Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés -Tercera Parte</i>	507
Figura 180 <i>Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Cuarta Parte</i>	508
Figura 181 <i>Distribución por Media sobre los Alimentos Consumidos en una Semana en la Población Encuestada</i>	511
Figura 182 <i>Distribución por Media Sobre el Cuestionario Socioeconómico en las Diferentes Instituciones</i>	513
Figura 183 <i>Distribución por Media sobre los Alimentos Consumidos en una Semana en las Diferentes Instituciones</i>	515

Figura 184 <i>Los tres Centroides Resultantes del Análisis Clúster de las Dimensiones Enseñanza y Evaluación.</i>	542
Figura 185 <i>Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Primera Parte de la Dimensión Enseñanza</i>	544
Figura 186 <i>Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Segunda Parte de la Dimensión Enseñanza</i>	546
Figura 187 <i>Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Tercera Parte de la Dimensión de Evaluación</i>	548
Figura 188 <i>Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Dimensión Evaluación.</i>	549
Figura 189 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en Casa en Cuanto a Agradable y Desagradable</i>	554
Figura 190 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en Casa en Cuanto a Problemático y Armonioso</i>	555
Figura 191 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Gusto por Pasar Tiempo en Casa.</i>	556
Figura 192 <i>Diferencia Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Dedicación en Tareas, Trabajos en Inglés.</i>	557
Figura 193 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Quien Ayuda con Tareas en Casa.</i>	558
Figura 194 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Tener Computador en Casa</i>	559
Figura 195 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Tener Internet en Casa</i>	560
Figura 196 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a Agradable y Desagradable</i>	561
Figura 197 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a la Academia Fácil y Difícil</i>	562
Figura 198 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a Problemático y Armonioso</i>	563
Figura 199 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a Instalaciones Agradables y Desagradables</i>	564
Figura 200 <i>Falta de relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Agrado Asistir al Colegio</i>	565
Figura 201 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Importancia de Cursas una Carrera Profesional o Técnica</i>	566
Figura 202 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Símbolos</i>	567
Figura 203 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Imágenes</i>	568
Figura 204 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Nombres de Lugares</i>	569

Figura 205 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés</i>	570
Figura 206 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés</i>	571
Figura 207 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Escuchar Música</i>	572
Figura 208 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español</i>	573
Figura 209 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Ver Películas en Inglés sin Subtítulos</i>	574
Figura 210 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Hablar en Inglés con Amigos y Familiares</i>	575
Figura 211 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales</i>	576
Figura 212 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés</i>	577
Figura 213 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Dialogar Entre Compañeros en Inglés</i>	580
Figura 214 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Comprensión Lectora...</i>	581
Figura 215 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Llenar Espacios</i>	582
Figura 216 <i>Diferencias Significativas entre Valoración en Inglés en Función de Hacer Redacciones en Inglés</i>	583
Figura 217 <i>Diferencias Significativas entre Valoración en Inglés en Función de Traducir Lecturas y/o Frases</i>	584
Figura 218 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Exponer Oralmente</i>	585
Figura 219 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Pasar Frases de un Tiempo y/o Forma Verbal a Otro</i>	586
Figura 220 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Juegos</i>	587
Figura 221 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Dictado en Inglés</i>	588
Figura 222 <i>Falta de Relación Significativa entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Ejercicios de Forma Escrita para Afianzar Vocabulario</i>	589
Figura 223 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Evaluar el Vocabulario de Forma Escrita</i>	590
Figura 224 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Ejercicios de Forma Oral para Enseñar los Tiempos Verbales en sus Diferentes Formas</i>	591

Figura 225 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Explicar Detallada de la Gramática</i>	592
Figura 226 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Memorización de Vocabulario</i>	593
Figura 227 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Ejercicios de Forma Escrita para la Comprensión Lectora</i>	594
Figura 228 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Proyectar Películas en Inglés en Clase para Hablar Sobre Ellas</i>	595
Figura 229 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Profesor Traduce Frases y/o Palabras Cuando el Estudiante no Entiende</i>	596
Figura 230 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso Correcto de las Reglas Gramaticales</i>	597
Figura 231 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función del Vocabulario Usado por el Profesor está Relacionado con el Diario Vivir</i>	598
Figura 232 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de los Ejercicios de Repetición de Frases y/o Palabras</i>	599
Figura 233 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso del Diccionario en Clase</i>	600
Figura 234 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Enseñanza de Recursos Informáticos</i>	601
Figura 235 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de si el Profesor Habla en Inglés en Clase</i>	602
Figura 236 <i>Falta de relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso de Dibujos para Facilitar la Comprensión de Textos</i>	603
Figura 237 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso de Dibujos, Mímica en el Momento de Preguntar por el Significado de una Palabra</i>	604
Figura 238 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Trabajo en Grupo</i>	605
Figura 239 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Listas de Vocabulario para Memorizar</i>	606
Figura 240 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso de Libro y Fotocopias en Clase</i>	607
Figura 241 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de la Respuesta en Inglés del Estudiante Cuando Pregunta el Profesor</i>	608
Figura 242 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de si el Estudiante Habla en Inglés en Clase</i>	609
Figura 243 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de las Actividades de Clase Relacionadas con Situaciones de la Vida Real</i>	611
Figura 244 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de la Interacción del Estudiante en Inglés con los Compañeros</i>	612
Figura 245 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio del Periodo Académico</i> ..	613

Figura 246 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Corrección de Errores por Parte del Profesor Tantas Veces Como sea Necesario</i>	614
Figura 247 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Actividades Dinámicas en Clase</i>	615
Figura 248 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Diferentes Actividades a Evaluar del Mismo Tema</i>	616
Figura 249 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Profesor da Oportunidad de Mejorar Después de Hacer Corrección</i>	617
Figura 250 <i>Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Explicación del Profesor Ante lo que se Fallado y Como Mejorar</i>	618
Figura 251 <i>Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio de Cada Clase</i>	619
Figura 252 <i>Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Acciones Físicas de Forma oral en Clase</i>	620
Figura 253 <i>Distribución de los Perfiles por Índice de Respuestas Valoración en Inglés = Desempeño Bajo</i>	625
Figura 254 <i>El Diagrama del Árbol para el Modelo de Valoración en Inglés Agrupado para las Dimensiones de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación con Puntuaciones Directas</i>	627
Figura 255 <i>Diagrama del Árbol para el Modelo de Valoración en Inglés Relacionado con las Dimensiones de Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal de Estudiante</i>	629

INTRODUCCIÓN

Introducción general

A través del tiempo, aprender el idioma inglés como lengua extranjera se ha convertido en un factor primordial para la humanidad, puesto que los avances de la tecnología, la innovación científica y la necesidad de comunicarse con otras culturas hacen que el ser humano requiera de este aprendizaje. Para Colombia, ser bilingüe significa que el individuo alcance las exigencias del S. XXI, ya que el inglés es un lenguaje universal que lleva al estudiante a comprender el mundo globalizado, donde las oportunidades de acceder a diversos campos laborales y educativos son el camino para una mejor calidad de vida.

Así que, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, en lo sucesivo) estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB, en lo sucesivo), que se denomina “hoy Colombia Bilingüe, este se convirtió en una política de Estado con impacto mayor en la comunidad académica. Un auge en los programas y estrategias educativas en pro de mejorar las metodologías pedagógicas que facilitan y promueven el aprendizaje del inglés” (p.6).

En este sentido, la meta principal de las instituciones educativas de Zipaquirá es lograr ubicarse en los niveles superiores del Marco Común Europeo en el examen de Estado Saber 11°; algunos colegios lo están alcanzando, otros les ha sido difícil por lo que nuestra propuesta investigadora pretende contribuir a la búsqueda de la excelencia educativa mediante un estudio detallado y minucioso de las buenas prácticas que el profesor lleva a cabo en el aula, los procesos de enseñanza y evaluación favorables para situar a los estudiantes en el nivel B1 de la prueba. Para alcanzar este fin tenemos cuatro objetivos específicos, caracterizar el contexto de estudio en su parte demográfica y socioeconómica, identificar los métodos y actividades de las prácticas de enseñanza y evaluación que el docente de inglés aplica en el aula, señalar dichos métodos de enseñanza y prácticas evaluativas exitosas e identificar los factores personales, sociales y escolares influyentes en el éxito en la prueba de estado. Por lo cual, los resultados de esta investigación pretenden proporcionar información de gran importancia a las diversas instancias y personas encargadas de gestionar las políticas educativas del municipio;

Para que llegue a feliz término este proceso, comenzamos el primer capítulo con una búsqueda exhaustiva de la literatura relacionada con la importancia de aprender el inglés en Colombia, la caracterización de la prueba de Estado saber 11° inglés, sus especificaciones y los niveles de desempeño.

El segundo capítulo se centra en identificar la evolución de los métodos para aprender un idioma extranjero, sus características y las actividades que proponen.

El tercer capítulo se enfatiza en la búsqueda de investigaciones aplicadas y descriptivas relacionadas con la puesta en marcha de los métodos expuestos.

El cuarto capítulo es sobre los aspectos que se refieren a la innovación de aula, temas como el impacto de la tecnología, la comprensión de textos y la música como eje

articulado, también la autorregulación del aprendizaje y el beneficio de aprender inglés en edades tempranas.

El quinto capítulo habla sobre las características que definen un buen maestro de inglés tomando en cuenta su actitud para lograr una buena práctica de enseñanza y su formación docente.

El sexto capítulo menciona los factores escolares que influyen en el desempeño académico analizando el entorno familiar y el nivel educativo de los padres.

El séptimo capítulo expone aspectos del proceso de evaluación desde lo científico, su vital importancia como es el acompañamiento en la enseñanza y el aprendizaje, también trata de su funcionalidad y como se clasifica de acuerdo con sus agentes.

El octavo capítulo está enfocado a la metodología, exponiendo los objetivos, general y específicos, el paradigma en el que se sitúa la investigación, el planteamiento del problema, las características de insumo, producto y resultado que se toman en cuenta, y la descripción de la población y muestra.

El noveno capítulo presenta la metodología utilizada técnicas cualitativas (análisis de contenido, análisis de frecuencias) y cuantitativas (análisis de conglomerados, prueba de H de Kruskal-Wallis, Ji cuadrado o árbol de Decisión), explicando detalladamente cada una de ellas para los procesos analíticos de la recolección de información en las siete instituciones educativas municipales urbanas de Zipaquirá, sobre las que realizamos nuestro estudio.

Desde el capítulo décimo hasta el dieciseisavo se encargan del análisis de resultados, el cual es un apartado extenso y veraz de la aplicación de los métodos estadísticos con el propósito de llegar a desarrollar detalladamente los objetivos de la investigación, utilizando el programa SPSS v. 19 (bajo licencia de la UVEG).

El diecisieteavo capítulo incluye la síntesis y discusión de todo el material recogido y analizado, presentando las conclusiones, líneas de investigación y limitaciones que se percibieron durante el proceso.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Importancia de aprender ingles

Importancia de Aprender Inglés

Nuestros adolescentes al ser competentes en una segunda lengua, en este caso el inglés, se involucran en el mundo globalizado, se hace partícipes de una comunicación de apertura, del acercamiento a diferentes fronteras, de comprender otros contextos, de apropiarse saberes y hacerlos circular. Por lo que los maestros son los actores principales en las instituciones educativas, puesto que estos profesionales son capaces de generar espacios versátiles de aprendizaje al promover la creatividad en sus metodologías, lo cual es una opción primordial en el proceso educativo que beneficia las prácticas que se han venido usando.

Incentivar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es de vital importancia, ya que se consolida el crecimiento económico de un país. Se genera un efecto positivo cuando la lengua que se maneja favorece los encuentros comerciales, la relación entre culturas es la clave para llegar al éxito. Chiswick (2008), Tainer (1988) y McManus et al. (1983) investigaron que los migrantes de muchas naciones, quienes tienen el propósito de aprender el dominio de la lengua de la ciudad que reposaran sus proyectos son capaces de conseguir mejores salarios, en los Estados Unidos se vive mucho esta experiencia. En el caso particular de la investigación en curso, Crystal (1997) analizó que la tercera parte de la población del mundo es muy cercana al inglés por muchas circunstancias, culturales, labores o académicas.

No es una sorpresa, el inglés es un idioma global, el cual facilita la comunicación entre países que manejan diversos lenguajes. Justamente, Ku & Zussman (2010) afirman que adquirir una lengua como el inglés, facilita asuntos comerciales, ya que beneficia la comunicación en lenguas maternas divergentes. De ahí que, el número de personas que dominan la lengua inglesa aumento ostentosamente en las últimas décadas. Graddol (2006) dice que se ha incrementado el número de aprendices de este idioma, en la década de los sesenta, alrededor de 300 millones aumento a 1.200 millones y se proyecta que lleguen a más de 2.000 millones.

Como se puede ver la hegemonía del inglés es relevante, Graddol (2006) resalta su importancia en el contexto educativo, visualizando que estudiantes de intercambio están capacitados para recibir clases en este idioma, además las mejores universidades del mundo se encuentran en países en donde este es el idioma oficial. Sin embargo, su importancia va más allá de lo anterior, es uno de los idiomas oficiales de las Naciones Unidas, la Aviación Civil Internacional y el Fondo Monetario Internacional. De hecho, el 85% de las instituciones internacionales lo reconocen como uno de sus idiomas oficiales de trabajo (Crystal, 1997).

Apoyo del Gobierno Colombiano al Bilingüismo

Colombia, para favorecer el fortalecimiento del inglés en cabeza del MEN, estableció el PNB en 2006. Su principal objetivo “consiste en fomentar el aprendizaje de dicho idioma y velar por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del mismo” (p.5).

Según los autores del PNB el dominio de una lengua extranjera brinda oportunidades con beneficios económicos, además que favorece el ser humano en su parte cultural y académica, lo enriquece a nivel tecnológico para que la globalización no lo bombardee negativamente y más bien le proporcione actividades laborales.

En este sentido, el PNB se fijó metas específicas asociadas con el nivel de inglés que sus estudiantes deben adquirir a través de sus años dedicados a la academia. De acuerdo con el MEN (2006), “los bachilleres próximos a culminar sus estudios deben alcanzar la categoría B1 hacia 2019; los estudiantes de la educación superior el nivel B2, así como los estudiantes próximos a graduarse de licenciaturas en idiomas B2+” (p.10). Por lo que, Colombia ha transformado su marco de políticas para el aprendizaje del inglés en los últimos trece años, el PNB 2006 – 2010 luego, el Proyecto de Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010 – 2014 y ahora Colombia Bilingüe para lograr dichas metas. En consonancia, tiene también programas nacionales para que los profesores que estén ubicados en nivel B1 y B2 reciban capacitación en el extranjero, en 2015 envió 70 profesores a Estados Unidos y 24 a India e inmersiones dentro de sus fronteras para los niveles de A2 en Villeta y otras zonas del país, 130 docentes fueron capacitados de esta manera. También se desarrolla el proyecto “Teaching English” con la Universidad Colombo Americana, 275 docentes fortalecieron las habilidades de enseñanza y conocimiento profesional. Aunque el esfuerzo nacional ha sido grande, la población de docentes de inglés en Colombia es de 15.300 por lo que se hace necesario lograr una mayor inversión en este campo.

Otra estrategia que pone de manifiesto los esfuerzos del MEN es la acogida de voluntarios extranjeros para dar clases de inglés. Un apoyo en los salones de clase para colegios de jornada única, es una ayuda para mejorar el nivel del profesor en conversación y una motivación para los estudiantes en las aulas al ver un extranjero. Esto demuestra el esfuerzo que Colombia ha realizado para llegar a una competitividad internacional, aunque su inversión debería extenderse a todos los colegios oficiales y comenzar a ubicar maestros licenciados en idiomas para la básica primaria en todas las instituciones educativas.

Hoy en día, Colombia Bilingüe se sumerge en todas las zonas del país como marco institucional, cuenta con cuatro componentes que dan fuerza al aprendizaje del inglés dentro del sistema escolar: factor legal, estándares de aprendizaje, medición del desempeño de los estudiantes y medición de cualificación a docentes. Sin embargo, estudios que evalúan el desempeño en inglés de los estudiantes en Latinoamérica posicionan a Colombia como a muchos países más, en nivel bajo, pero por el lado positivo, Colombia muestra mejoras de 1.87 puntos, aunque son resultados no representativos (Cronquist, 2017) en cuanto a la prueba Saber 11, “los resultados de 2005 a 2014 mostraron una tendencia ascendente, puntuación promedio de 43.5 en 2005 a 54.4 puntos en 2014” (p.16). Aunque este ascenso fue en nivel básico, el 90% son capaces de comunicarse y entender ideas simples, muy pocos están en nivel B1 y los resultados de los maestros el 50% muestran bajos niveles de dominio en relación con las expectativas

que tiene el MEN y el 43% alcanzaron el B2 lo que significa que se requiere más capacitación y estímulos para alcanzar los objetivos de Colombia Bilingüe en 2013.

Todo este despliegue de políticas de inversión en el aprendizaje del inglés busca que los estudiantes tengan oportunidades laborales y movilidad social. Así que las inversiones en Colombia se han incrementado; muchas compañías extranjeras han llegado al país aproximadamente 200, según Pro Colombia, (2015). El crecimiento industrial involucra turismo y servicios financieros y dos empresas que requieren personal idóneo con el dominio del inglés. Así que la investigación en curso pretende coadyuvar a promover las buenas prácticas de los docentes para lograr que sus estudiantes de secundaria alcancen el nivel B1.

Lineamientos Generales del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, Saber 11°

Ley 1324 de 2009 delega al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES, en lo sucesivo) “la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados. Igualmente, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles, así como, establece que el MEN define lo que debe evaluarse en estos exámenes” (p.3).

Los objetivos de la prueba SABER 11°, según el Decreto 869 de 2010. “Son seleccionar estudiantes para la educación superior, monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media y producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior. Dicha prueba es para que se encuentran finalizando el último curso de la educación media, grado undécimo entre edades de 16 a 18 años de edad con el fin de obtener resultados oficiales para efectos de ingreso a la educación terciaria. También pueden presentarlo quienes ya hayan obtenido el título de bachiller o hayan superado el examen de validación del bachillerato” (p.2). En la prueba de estado se presentaron en 2018 alrededor de 463.035 estudiantes, en 2019 459.812, aproximadamente 20% instituciones de carácter privado y 80% público (ICFES, 2019).

El examen se realiza en dos (2) sesiones de 4 horas y 30 minutos cada una, en día domingo, explicado en tabla 1.

Tabla 1*Estructura de Aplicación de la Prueba SABER 11° para la Población General*

	Prueba	Preguntas por pruebas	Total preguntas por sesión	Tiempo por sesión
Primera sesión	Matemáticas 1	25	131	4h y 30 minutos
	Lectura crítica	41		
	Sociales y ciudadanas 1	25		
	Ciencias naturales 1	29		
	Cuestionario socioeconómico 1	11		
Segunda Sesión	Sociales y ciudadanas 1	25	137	4h y 30 minutos
	Matemáticas 2	25		
	Ciencias naturales 2	29		
	Inglés	45		
	Cuestionario socioeconómico 2	13		

Tomado del documento guía de orientación saber 11° para instituciones educativas (2018 – 1)

Especificaciones de la Prueba Saber 11° inglés

El objetivo que propone el Programa Nacional de Bilingüismo del MEN (2006) es “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p. 6). Así que, el MEN adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, en lo sucesivo) para favorecer la operatividad de dicho Programa. Desde el 2007 se evalúa en la prueba de inglés Saber 11, el desempeño a nivel cualitativo de los estudiantes, según los estándares del MCERL. Sin embargo, en Colombia se redireccionó los niveles del MCERL, la cual tiene relación con la terminología que se ha venido empleando por los profesores para evaluar las habilidades lingüísticas de los estudiantes; es decir, se realizó una adaptación cultural al contexto del país. (véase tabla 2).

Tabla 2*Estándares y Terminologías Empleadas en Colombia para Medir el Nivel de Inglés*

Marco Común Europeo de Referencia	Terminología Empleada en Colombia
A1	Principiante
A2	Básico

B1	Pre-Intermedio
B2	Intermedio
C1	Pre- Avanzado
C2	Avanzado

Adaptación Estándares Básicos de competencia en lenguas extranjeras (2015)

De manera que, los estándares del área de inglés en Colombia desean posesionarse en los criterios y niveles de desempeño propuestos por el MCERL (aprendizaje, enseñanza y evaluación). Este marco consta de seis (6) niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2, el propósito del MEN es alcanzar como meta para el año 2019 el nivel B1 en la educación media.

La prueba de inglés hasta el 2018 - 1 está conformada por 45 preguntas de selección múltiple con única respuesta, distribuidas de la siguiente manera en tabla 3; en los años sucesivos se incrementaron a 55 preguntas. Ver ejemplo de preguntas Anexo A.

Tabla 3

Distribución Preguntas de la Prueba SABER 11°

Parte	No. Preguntas	Porcentaje
1	5	11
2	5	11
3	5	11
4	8	18
5	7	16
6	5	11
7	10	22
Total	45	100

Adaptación del documento guía de orientación saber 11° para instituciones educativas (2018 – 1)

López, Roper y Peralta (2011) realizan la siguiente descripción de cada parte de la prueba:

Primera parte

Pregunta por el conocimiento pragmático con el fin de evaluar la capacidad de entendimiento que posee el estudiante ante un aviso o señal y el lugar donde puede ser visto, mediante cinco preguntas de selección múltiple; se debe elegir entre tres opciones A, B o C.

Segunda Parte

Esta parte propone el conocimiento lexical a través de cinco preguntas que se deben relacionar con ocho opciones; el estudiante debe comprender una serie de descripciones o definiciones que deben coincidir con las palabras de una segunda columna. Hay tres palabras más de las que el estudiante necesita.

Tercera Parte

Se evalúa el conocimiento comunicativo con cinco ítems de opción múltiple con tres alternativas cada uno. Se solicita al estudiante que termine una conversación lo cual implica el uso de un lenguaje en situaciones particulares recreadas.

Cuarta Parte

Esta parte está orientada hacia la gramática, el estudiante debe elegir palabras adecuadas como son: formas verbales, artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres entre otros con el fin de completar los espacios de un texto informativo corto con la mejor opción. Son ocho ítems con tres alternativas de respuesta.

Quinta Parte

Se centra en la comprensión de lectura literal, incluye ocho ítems relacionados con información relevante de un texto auténtico que el estudiante deberá leer. Cada pregunta tiene tres opciones A, B o C.

Sexta Parte

Se evalúa al estudiante respecto al proceso inferencial de un texto que incluye: el propósito del autor, la opinión, significado global y aspectos particulares que haya que destacar de la lectura mediante cinco preguntas con cuatro opciones cada una.

Séptima Parte

Con la ayuda de un texto se evalúa al estudiante su conocimiento gramatical y lexical. Son diez preguntas de selección múltiple cada una, de cuatro opciones. Se solicita al educando que lea un texto informativo corto el cual tiene palabras faltantes, él debe llenar los espacios en blanco con la mejor alternativa. Las preguntas de gramática son palabras de función y las preguntas de léxico son palabras de contenido.

En este orden de ideas, el examen solo evalúa las habilidades de lectura, vocabulario y gramática. Competencias como escuchar, hablar o escribir no son evaluadas por razones de practicidad, puesto que resulta muy difícil y complejo proporcionar una tecnología adecuada para evaluar la habilidad de escucha, así como la formación de evaluadores de habla y escritura; estos inconvenientes se centran especialmente en la logística, tecnología y personal evaluador, que se necesitarían por la cantidad de estudiantes que presentan anualmente la prueba.

De igual manera, las habilidades de lectura, vocabulario y gramática son evaluadas dentro de la competencia comunicativa escrita. Incluye algunos aspectos de la

competencia lingüística y la competencia pragmática; la primera en cuanto a los recursos formales de la lengua para utilizarlos en mensajes bien formados y significativos como son destrezas lexicales, sintácticas y ortográficas lo que conlleva no sólo un manejo teórico del componente gramatical en sí, sino su aplicación en diversas situaciones como lo evidencia el examen en su parte 1 y parte 3; la segunda en relación a la funcionalidad del lenguaje, el conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones y como se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas escritas reales. Se evidencia en todas las partes del examen en especial en las partes 4 y 7.

Por último, cabe destacar que el examen en su totalidad ofrece textos de la cotidianidad que llevan a comprender e interpretar la realidad del estudiante. Al visualizar la competencia comunicativa escrita en el desarrollo de habilidades y saberes que se relacionan con las dimensiones ética, estética, social y cultural en contextos significativos muestra la capacidad del educando en el uso del lenguaje en diversas situaciones de la lengua que se está aprendiendo y evidenciados en una prueba.

Niveles de Desempeño de la Prueba Saber 11° inglés

Se toman en cuenta los descriptores del MCERL incluidos en la prueba. En Colombia tenemos población que posee conocimientos por debajo de lo básico del primer nivel del MCERL (A1), lo cual llevo a ubicar un nivel inferior, nombrado –A1, son aquellos saberes mínimos sobre manejo de vocabulario y estructuras básicas. A su vez, se añadió un nivel superior a B1 para quienes sobresalen en dicho nivel, el cual es denominado B+.

Tabla 4

Niveles de Desempeño de la Prueba SABER 11

Niveles	Descripción
B+	<ul style="list-style-type: none">• El estudiante promedio que es clasificado en este nivel supera las preguntas de mayor complejidad de la prueba.

Niveles	Descripción
B1	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, se tratan sobre cuestiones conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. • Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. • Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. • Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) • Sabe identificar términos sencillos sobre aspectos del pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. • Es capaz de comprender textos sencillos y coherentes sobre temas familiares.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas. • Puede reconocer el lenguaje adecuado para pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. • Puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor.
A-	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante promedio clasificado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Adaptación del documento guía de orientación saber 11° para instituciones educativas
(2018 – 1)

La tabla 4 nos permite observar que en los niveles A1 y A2 se ubican estudiantes de nivel básico, quienes esencialmente se comunican en situaciones cotidianas y sencillas. Adicionalmente, en las categorías B1 y B+ se incluyen a usuarios independientes, capaces de interactuar y comunicarse en situaciones más abstractas y complejas. Como se puede apreciar, en la tabla no se visualizan las categorías B2, C1 o C2. Ello es debido a que solo una población mínima del estudiantado colombiano obtiene estos niveles de inglés, por

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

lo tanto, es más práctico incluir la categoría B+, que contempla a la poca población estudiantil que alcanza un alto dominio del inglés. En la categoría – A se encuentra la mayoría de los estudiantes, cuyo nivel de inglés no cumple con los requerimientos del primer nivel del MERCL.

Capítulo 2

Concepto de Método

Concepto de Método

Antes de describir los métodos de enseñanza de diversas lenguas, es importante conocer que esta acepción posee diversos significados. Sánchez (2001) indica que es la “Manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo” (p. 513). Combina con la etimología del término “método” tomado del griego (μετα-ηοδοσ) que significa seguir una vía o camino”. Son las estrategias (actividades, ejercicios, técnicas y reglas que se llevan a cabo para la enseñanza de algo) que el docente utiliza para llegar a un resultado determinado.

Elegir un método es la base para que un aprendizaje sea exitoso, a veces no basta con uno solo. Es necesario tomar diversas actividades con las que se vinculen los diferentes matices del estudiante a nivel emocional, social y circunstancial, ya que los adolescentes no son agentes pasivos, poseen infinidad de intereses, el docente debe estar a la vanguardia de éstos. De igual manera adoptar varios métodos hace que el aprendizaje sea más efectivo y menos difícil para el estudiante, en este caso particular, el inglés.

En este sentido, los criterios y decisiones que debe asumir el docente en su práctica de aula, su rol y el de los estudiantes, así como, la elección de los recursos, actividades, tiempos y espacios conlleva una definición de la metodología indicada en el quehacer pedagógico (Núñez 2002). Por lo tanto, el método es la puesta en marcha de las creencias y teorías de las decisiones que se toman sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden (Richards 2001). Así que, estudiar la evolución de los métodos es interesante para enriquecer el quehacer del aula de los profesores de inglés.

La evolución de los métodos a lo largo de la historia ha surgido en variadas alternativas. La búsqueda de diversas posibilidades ha sido incesante, lo cual indica la infinidad de matices y circunstancias que implica el lenguaje y por supuesto la complejidad al encontrar el método exitoso que responda a las necesidades de la época. Además, cada método va surgiendo con características tomadas del método que lo antecede, ideas, propuestas y procedimientos que simplemente evolucionan.

Así, el diseño de un currículum ha sido la prioridad para la enseñanza de las lenguas, intervienen dos ejes esenciales: qué contenido y cómo se va o debería enseñado éste. Luego aparece la lingüística funcional como rival la cual propone un itinerario de funciones comunicativas introducidas en campos reales y auténticos de las vivencias cotidianas. Por lo que Spolsky (1988) manifiesta que los profesores no pueden pensar en una única metodología o didáctica, ya que es válido un eclecticismo en la enseñanza de un idioma, el identificar las características, cualidades y falencias del grupo de estudiantes le permitirá al docente saber que método es el idóneo o que métodos.

Vamos a realizar una clasificación de métodos para la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera tomando en cuenta criterios como el componente estructural, orientados hacia la comunicación, enfoque holístico y globalizadores y centrados en el léxico, explicado en tabla 5.

Tabla 5*Tipología de los Métodos para la Enseñanza – Aprendizaje de una lengua extranjera*

Tipo de Método	Nombre	Acrónimo	Autor/es Que lo proponen	Estudios de Investigación de Apoyo
Componente estructural	Gramática y Traducción	MGT	Johann Christian Fick (1756 – 1822) Valentín Meidinger (1756 – 1822) Heinrich Gottfried Ollendorff (1803 – 1865) Franz Ahn (1763 – 1821)	Approaches and Methods in language teaching. (2001) Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras. (1997)
	Audio - Oral	MA-O	Charles Fries (1941) Robert Lado (1957)	La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques. (2009)
	Situacional	MSt	Variante del audio-oral en Inglaterra L.G. Alexander (1967)	The natural approach. Language acquisition in the classroom. (1988)
	Audiovisual	MAV	Variante del Audio-oral en Francia Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF) (1961) Centro de Investigaciones y Estudios para la Difusión del Francés.	The lexical approach. (1993) Second language pedagogy. (1987)
			El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula. (2009)	
	Comunicativo	MCo	D.A. Wilkins (1972)	Reseña histórica de la enseñanza de lenguas: modelos de integración y aprendizaje (AICLE) (2018)
Base Comunicativa	Directo	MD	Lambert Sauveur (1826 -1907) Maximilian Berlitz (1852 – 1921)	Suggestology and outlines of suggestopedy. (1979)
	Natural	MN	Tracy Terrell y Stephen Krashen (1988)	
	Léxico	ML	Michael Lewis (1993)	

Tipo de Método	Nombre	Acrónimo	Autor/es Que lo proponen	Estudios de Investigación de Apoyo
Enfoque Holístico y Globalizadores	Por Tareas	MT	Michael Long (1985) N.S Prabhu (1987)	Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook. (1982)
	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera	AICLE	Stryker (1997)	Teaching foreign languages in schools: the silent way. (1972)
	Método basado en el tratamiento de la sugestión en el lenguaje	MBEBE	Georgi Lozanov (1978)	Counseling – learning: A whole Person Model for education. (1976)
	Respuesta Física o Movimiento	MRF/M	James Asher (1965)	Multiples Intelligences: The theory in practice (1993)
	Silencio	MSi	Caleb Gattegno (1972)	Multiples Intelligences and language learning. A guidebook of theory, activities, inventories and resources (2002)
	Comunitario	MCm	Charles Curran (1976)	
	Método basado en las inteligencias múltiples	IM	Gardner (1993) Christison (2002)	

Fuente: Elaboración propia

Métodos de Componente Estructural

A finales del S. XIX se caracterizan por proponer diversas técnicas para promover la enseñanza de las lenguas. Sobresale la presencia de dos metodologías: Método tradicional gramática y traducción, el cual propone la formalidad de la lengua y el método directo enfocado en matices naturales, se estudia la lengua como se aprende la materna en la infancia (Sánchez, 2009). Así que al final del S. XX ya había surgido muchos libros y artículos profundizando en diversos matices, características que se involucraban en los métodos que iban apareciendo en las diferentes naciones como son método audio-oral, método situacional y método audiovisual. Vale aclarar que el método directo lo clasificaremos en los métodos de corte comunicativo.

Método Gramática y Traducción (MGT)

Este método es conocido como el primero en la enseñanza de las lenguas, el cual fue utilizado para el aprendizaje del latín y el griego que eran transmitidos de forma teórica y escrita (Aguaded-Ramírez, 2017). El objetivo era leer textos religiosos y conocer la cultura, puesto que en esa época era primordial aprender a comprender discursos escritos, la comunicación con nativos de la lengua objeto no era un fin en sí. Este modelo se desarrolló hasta mediados del siglo XIX.

El primer curso para la enseñanza del inglés fue escrito en 1793 por Johann Christian Fick (1763 – 1821) dando como prioridad la gramática, visor de la competencia lingüística; defiende la metodología repetitiva y la instrucción directa dentro del enfoque deductivo, se explican las reglas y se colocan ejercicios para su práctica. El principal autor que describe el método tradicional es Heinrich Gottfried Ollendorff (1803 – 1865). Su primer libro fue publicado en 1835 con impresiones similares para enseñar otros idiomas en años siguientes. El MGT expone los siguientes principios.

Características Generales del Método Gramática y Traducción.

Este método es el más usado hoy en día tal vez por el gran número de estudiantes en las aulas, facilita el control disciplinario.

- La lengua se define vinculada a las reglas gramaticales para ser observadas, estudiadas y analizadas. Se hace una explicación detallada de las mismas y una memorización de vocabulario.
- Aprende la morfología de las oraciones con sus reglas y excepciones relacionando adecuadamente las palabras aprendidas dentro de las estructuras gramaticales y tomando en cuenta la sintaxis.
- Los objetivos se enfocan en la lectura, la escritura, el estudio de la literatura y la traducción de textos literarios.
- Es un método deductivo que parte de las reglas gramaticales para llegar al ejemplo.
- El profesor es quien tiene el conocimiento en la clase, es el protagonista y el estudiante agente pasivo que escucha y está dispuesto a aprender lo que el profesor le trasmite.
- La escritura y la lectura se llevan a cabo de manera comprensiva.
- Los errores del estudiante son corregidos inmediatamente por el profesor.

Actividades Propuestas por el Método Gramática y Traducción.

Las actividades y ejercicios de clase giran atendiendo el criterio de explicación – comprensión – práctica, en la clase no solo se ejercita la repetición, el estudiante debe comprender las reglas gramaticales para su aplicación en las frases.

Las actividades son:

- Listas de vocabulario para memorizar.
- Explicación de correctos criterios gramaticales para luego realizar ejercicios de frases, cambio de formas afirmativa, negativa e interrogativa, cambio de tiempos verbales, colocación del verbo de acuerdo con lo dicho por el profesor.
- Traducción de palabras, frases, párrafos y textos de forma directa o inversa.
- Los ejercicios de interacción oral se basan en pregunta – respuesta entre profesor y alumno; no es una comunicación autentica, es solo para construir frases de las reglas aprendidas.

Método Audio-Oral (MA-O)

A mediados del siglo XX se incrementaron los intercambios culturales, facilidades en la movilidad entre ciudades y ya a finales de este siglo muchos libros y artículos hablaban por doquier de la enseñanza de los idiomas, centenas de profesionales y universidades tenían acceso a muchos recursos que actualmente se encuentran. De este panorama surge el estructuralismo en Europa destacan las escuelas de Ginebra con Saussure, la de Praga con Jakobson, la de Copenhague con Hjelmslev y la escuela sistémica del inglés de Michael Halliday donde se combina la descripción de las estructuras lingüísticas con la investigación de las funciones del uso del lenguaje.

En los Estados Unidos con Leonardo Bloomfield y luego Charles Fries quienes fueron renovadores e influyentes con los estructuralistas americanos centrados en la exploración de la lengua pensada desde su estructura, asintieron que cualquier idioma se describía a partir de sus aspectos estructurales (Sánchez, 2009), por lo que surgió en esta época en plena segunda guerra mundial en Estados Unidos el método Audio – Oral, se requería un método rápido y eficaz para que el ejército americano se pudiera comunicar en diferentes idiomas con el acento más pertinente que le fuera posible. Estos hallazgos que son influenciados por el estructuralismo, también son de teoría conductista, puesto que las actividades del método se hacen mediante la imitación y el refuerzo.

En esta misma época, el ejército disponía de cuartos para escuchar las grabaciones en lenguas extranjeras, en 1930 Ralph Waltz hace una publicación de las instalaciones de los laboratorios de lenguas, los cuales fueron útiles para la corrección fonética y el buen acento que requería la armada. Sánchez (2009) investiga que este método fue presentado al público por el lingüista Robert Lado de modo estructurado, preciso y directo, colaborador de Charles Fries en la Universidad de Michigan.

Características Generales del Método.

Los aspectos más relevantes enfocan la práctica oral mediante aparatos tecnológicos que permiten un ambiente dinámico en el aula.

- El aprendizaje del idioma por medio de la repetición de frases que llevan inmersas una estructura particular, esta es una actividad clave y esencial, ya que logra el desarrollo y afianzamiento de rutinas lingüísticas en la oralidad y la buena pronunciación. Se da prioridad a las habilidades de escucha y habla.
- Se destacan el uso de elementos técnicos como un laboratorio de idiomas, proyector de imágenes, el magnetófono y el retroproyector.
- La forma de la oración es lo esencial más que el contenido, de allí la relevancia de la pronunciación y la gramática
- Se recalcan los fundamentos de la oralidad no la escritura, el resultado final del aprendizaje es aprender hábitos usando la lengua, se hace necesario exponer al estudiante a un periodo extenso de clases orales antes de empezar con el libro de texto.
- Las estructuras se transmiten en la clase de manera equilibrada, desde la más sencilla hasta la más compleja, al igual que el léxico.
- En la clase solo se habla en la lengua meta, solo comprensión y expresión oral.
- No hay traducción en la clase.
- Las estructuras básicas de una lengua se aprenden de memoria.
- No existen explicaciones de reglas gramaticales, el estudiante las adquiere de manera inductiva.
- La repetición en este método es fundamental, no es consciente, el cerebro actúa de manera mecánica. No hay una comunicación auténtica, adquirir léxico es lo esencial en el método.
- El profesor y el estudiante son agentes activos de manera física y mental bajo patrones ya suministrados por los especialistas que diseñaron los manuales, el profesor no puede salirse de estos parámetros.
- La manera de ver los errores en este método es de forma inmediata se pueden consolidar en la mente del estudiante.

Actividades Propuestas por el Método Audio-Oral.

Se priorizan las actividades de repetición de patrones y frases, lo cual se percibe en un aprendizaje activo y participativo donde el estudiante debe concentrarse y esforzarse en las diferentes propuestas que el docente propicie, ya que los ejercicios no pueden ser monótonos. El estudiante debe seguir al profesor mediante la repetición y la imitación.

Las actividades son:

- Ejercicios de reemplazo de partes de la oración tales como: cambio de tiempos verbales, el número en el sustantivo, transformación de formas afirmativa a negativa o interrogativa.
- Repetición tal cual las frases oídas.
- Aprender frases comunicativamente relevantes mediante la memorización de diálogos expresamente elaborados.
- Reformulación de oraciones de acuerdo con ejemplos dados.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

- Se realizan ejercicios de reducción o conversión en las oraciones dadas; dos frases en una o viceversa.
- Preguntas y respuestas sobre modelos equivalentes.
- La transferencia de estructuras estudiadas a contextos similares.

Método Situacional (MSt)

Hubo un poco de rechazo al aceptar el método audio – oral iniciado en Norteamérica. Así que, otra modalidad de base estructural surgió en Inglaterra. Sánchez (2009) afirma que “la escuela londinense de lingüística contraponía el concepto de situación al de formación de hábitos” (p.79). En los años 30 y sesentas, exactamente 1930 y 1960 aparece el método situacional con algunas características propias en el libro first things first por L.G Alexander, dicho método es flexible frente a la técnica de repetición, amplía algunos ejercicios, puesto que el objetivo es involucrar a los estudiantes en determinados escenarios existentes en el mundo circundante para lograr su participación no importando las expresiones como tal en su gramática, sino que sean adecuadas al contexto.

Características Generales del Método Situacional.

Se enfoca en valorar el contexto cotidiano del estudiante, todas sus actividades pretenden velar, porque las situaciones sean reales y auténticas sin dejar de lado la repetición, aspecto del método anterior.

- Contextualización detallada de las estructuras y el léxico utilizado, es decir se emplean contextos reales mediante dibujos o ideas claras sobre la situación lo cual favorece la comprensión. Estos dibujos son secuenciados, no solo ilustran las frases, sino que sumergen al lector en la historia enlazando una y otra imagen permitiendo un significado globalizado de lo que ocurre de tal manera que se integran las palabras del texto.
- La repetición de estructuras o frases, que es su técnica más usada, se despliega de una situación concreta. Todo es extraído de vivencias ajustadas a situaciones habituales.
- La gramática se enseña de forma gradual, de lo más sencillo a lo más complejo y una vez su afianzamiento, se entra en la escritura.
- El profesor es protagonista en el aula, puesto que puede ser flexible en el uso del manual. No es necesario regir sus actividades estrictamente por el texto.
- El énfasis está en el elemento oral de la lengua, se ignoran sus dimensiones comunicativa, afectiva y expresiva.
- Las demás características son iguales al método audio – oral.

Actividades Propuestas del Método Situacional.

La metodología que propone este método es similar al método audio – oral, la diferencia se da en el uso constante de dibujos aislados o en secuencia. Cabe indicar que el método situacional busca llevar a cabo la manifestación de situaciones de la vida humana, lo cual resulta ininteligible, pues la infinidad de este panorama es muy complejo.

Describiremos algunas actividades:

- Escucha de diálogos o descripciones de situaciones leídas por el profesor o grabadas en ritmos y velocidades diversas hasta el punto que el profesor se asegure que se ha comprendido.
- La comprensión del vocabulario se da con la ayuda de dibujos, con gestos y apoyo del contexto para deducir el significado.
- Ejercicios de repetición relacionados con los diálogos o situaciones escuchadas en clase, en grupo o individual
- Repetición interactiva, pregunta – respuesta; entre profesor alumno o en parejas de estudiantes.
- Repetición de temas específicos de mayor dificultad para consolidar su comprensión.
- Es más perceptible la interacción entre estudiantes y la transferencia de los diversos patrones y estructuras a situaciones similares que en el método audio – oral, se usa con dibujos instantáneos o secuencias de dibujos.
- Las actividades siguen unos parámetros que se sintetizan en exposición – práctica- consolidación – transferencia, es decir de ejercicios controlados por el profesor hacia prácticas más libres.

Método Audiovisual (MAV)

Así como en Inglaterra se dio una variante del método audio – oral, en Francia surgió también el MAV el cual inicio con un vocabulario básico seleccionado por hablantes diferentes; con este léxico se elaboró libros de textos.

Características Generales del Método.

Los aspectos principales del método en cuestión es el uso de la imagen en diversos matices, videos y audio involucrando una comprensión general del contenido.

- Los elementos visuales y auditivos son esenciales en la clase y permiten introducir en el aula el lenguaje empleado en la vida real.
- Es prioridad la lengua oral, aspectos similares al método directo, pero las actividades alrededor de éstos son diferenciadas por la repetición.
- De preferencia escucha con ayuda de elementos visuales, se insiste en la comprensión global, luego lo específico: palabras y oraciones.

- El acto de comunicación se comprende de manera integral antes que el análisis de las estructuras de la lengua.
- Comprensión de frases orales sin acceder al texto escrito con ayuda de imágenes.
- Los errores se observan luego se corrigen especialmente de tipo fonético, los errores de tipo morfológico, sintáctico pasan a segundo plano.
- Rol del profesor es dirigir y del alumno actuar de acuerdo con.
- Las restantes características son similares a los métodos audio-oral y situacional.

Actividades Propuestas del Método.

Las clases son estrictamente estructuradas: introducción en forma global, luego en diálogo para después iniciar con la presentación de aspectos individuales y termina con la repetición de frases y la aplicación práctica (Alcalde, 2011).

Veamos diversas actividades:

- Escuchar y repetir en grupo hasta lograr el objetivo perfecto.
- Actividades de comprensión oral, referidas a un dibujo de acuerdo con el texto dado.
- Reproducción oral de frases mediante la proyección de dibujos sin sonido.
- Ejercicios de repetición con el apoyo de laboratorios de lenguas.
- Demás actividades similares al método audio – oral o situacional.

Métodos de Corte Comunicativo

Estos métodos tienen como premisa la enseñanza de las lenguas desde el campo interactivo. Branda (2017) manifiesta que se pone en tela de juicio el rol central de la gramática para transformar la habilidad lingüística a un espacio más complejo dejando de lado el manejo de estructuras correctas; se convierten en propósitos comunicativos versátiles que involucren los roles y funciones que se desenvuelven en la sociedad, tales como dar consejos, hacer sugerencias, hablar acerca de deseos y necesidades, entre otras. En este punto aparecen el método comunicativo, el método directo, con su nueva versión el método natural, método léxico, luego con la misma tendencia el método por tareas y el método aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera.

Método Comunicativo (MCo)

El contexto base primordial en la metodología comunicativa para lograr una comprensión, puesto que los métodos que la anteceden aun no cumplían con el propósito de observar al alumno comunicarse con toda profundidad. Significa que la comunicación envuelve algo más que las reglas gramaticales y su uso excesivo, este hecho es palpable en la cotidianidad del uso de la lengua (Sánchez, 2009). De ahí que el paradigma de la pragmática este plenamente integrado en la metodología con funciones comunicativas.

Richards (2001) muestra que el aprendizaje comunicativo está inmerso en la interacción que realiza el alumno con una situación de la realidad; de igual manera los estudiantes acrecientan su fluidez lingüística en las actividades de clase, la lengua modelo juega un papel importante en el intercambio de los interlocutores. Así, la comunicación permite el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas, lo cual es apoyado desde el contenido propuesto por el docente que debe ser claro y motivador. Es un ambiente de colaboración y de compartir entre los participantes. Veamos las principales características.

Características Generales del Método Comunicativo.

Método que surge como iniciativa por modificar los aspectos tradicionales de las visiones anteriores:

- No interesa la forma sino el contenido del mensaje, puesto que lo importante es la comunicación en el diario vivir.
- La competencia comunicativa surge de la unión de varias competencias sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural, no solamente de la competencia lingüística o gramatical.
- El aprendizaje no es ya una repetición, el pensamiento del individuo tiene un fin importante en la verdadera interacción, un autoaprendizaje activo y responsable.
- El aprendizaje toma en cuenta lo que sabe el estudiante para iniciar el proceso comunicativo. Está en función de lo vivido por el educando en su experiencia con la lengua.
- El educador es el orientador, organizador y consejero en la clase, puesto que propicia ambientes idóneos para que el estudiante aprenda a partir de lo que ya sabe. Así la clase se torna en un espacio de interacción y participación constante.
- El rol del estudiante es activo, no solo interviene en su enseñanza y aprendizaje, es el líder, los contenidos se eligen con el grupo de discentes. La comunicación y el estudiante son los pilares en este método.
- El discurso oral es primero y resulta en lo más habitual de la vida. Por lo que los materiales son variados y complejos.
- El error es consustancial al proceso de aprendizaje, prueba y error es la invitación (Branda 2017). En la práctica se vive esta experiencia de probar - equivocarnos - corregirnos y lograr el aprendizaje.
- Se aprende lo útil de la gramática acompañado del vocabulario necesario según las situaciones y contextos que se tomen en cuenta contemplando las cuatro destrezas: escucha, habla, lectura y escritura, para alcanzar una plenitud en el aprendizaje.
- El aprendizaje se da tanto por procesos deductivos como inductivos (práctica y comprensión), por descubrimiento como por medio de análisis y reflexión (Branda, 2017).

- El clima del quehacer del aula es un mar de oportunidades, es una reflexión del cómo se usa la lengua y su proceso de adquisición, se incita al desarrollo de la meta-cognición.

Actividades Propuestas del Método Comunicativo.

Sánchez (2009) refiere que las actividades son netamente interactivas, es un intercambio de mensajes, emociones e información entre dos o más interlocutores. No hay actividades precisas que lo identifiquen; es rico por su bagaje amplio. Se basa en episodios concretos o tareas de la cotidianidad, lo cual necesita el uso de la lengua para su fin. Asimismo, su variedad enriquece las situaciones comunicativas. Están son las actividades más relevantes en el MCo:

- Actividades grupales entre dos o más discentes para reforzar la comprensión por descubrimiento o ampliación, lo cual se refiere a aspectos lexicales o exactamente del contenido o simplemente datos del tema central.
- Actividades introductorias mediante dibujos, películas e información visual para despertar el interés por el tema.
- Se toman en cuenta la lectura de artículos con temas determinados y puntuales con el propósito de realizar una comprensión oral o escrita, como es extraer ideas principales y secundarias, hacer resumen de manera creativa solo con una palabra o frase o ilustrar el contenido del texto.
- Ejercicios prácticos de manera oral o escrita. Sánchez (2009) propone “Diálogo en parejas, pregunta mutua o entre varios, respuesta a preguntas, completar diálogos, completar lagunas de información” (p.123).
- Explicaciones de gramática de acuerdo con el contexto comunicativo en curso con ejemplos cotidianos.
- Ejercicios orales o escritos con función de interacción tales como informar, preguntar, expresar acuerdos, desacuerdos, mostrar disgusto, gustos, interés, desinterés, presentar excusas, intentar persuadir, hacer invitaciones, saludar, entre otras las situaciones que el diario vivir nos presente. Lo que permite la corrección y transferencia a situaciones de diversa índole cuando el estudiante ha alcanzado el dominio de determinada estructura gramatical ahora se le promueve para producir el mismo lenguaje comunicativo.

Método Directo (MD)

El hombre que propuso y diseñó este método, fue un emigrante, llamado Maximilian Berlitz (1852 – 1921). Fundó la primera escuela en Rhode Island, Providence, en 1878. El número de centros educativos se incrementó en 200 en Europa y América, en Alemania 633 y en Inglaterra 27.

Este método surge a finales del siglo XIX de la necesidad de la comunicación oral, de ver las lenguas de forma viva, de aprender los idiomas de manera natural. No solo se

trata de utilizar la lengua para comprender obras literarias sino, también, para alcanzar fluidez y rapidez en aprender un idioma para sobrevivir, ya que los emigrantes de Estados Unidos dieron pie para el inicio de este método. Estas personas llegaban de tierras lejanas en busca de trabajo y oportunidades, gente de escasa cultura que requerían de un aprendizaje directo nada escolar ni gramatical. Se trataba de poder orientar la enseñanza de forma semejante a como un niño aprende su lengua materna con la exposición de ésta a su alrededor, sin reglas gramaticales. Así pretende el método directo que el adulto aprenda a hablar un segundo idioma sin tomar en cuenta las reglas.

Características Generales del Método Directo.

Este método se caracteriza por su cambio sustancial frente al método Gramática – Traducción.

- La enseñanza de la gramática se desarrolla en segundo plano, es más relevante la expresión oral. El desarrollo de las destrezas sigue una secuencia oír, después hablar, más tarde leer y por último escribir.
- El aprendizaje es inductivo, ya que se parte de palabras y frases en contextos diversos donde el estudiante intenta comprender sin pensar en reglas gramaticales. La enseñanza de éstas se realiza inductivamente, la práctica es la clave, jamás explicaciones metódicas o abstractas.
- El profesor habla en la lengua objeto todo el tiempo de la clase, se requiere que el educador sea competente en la lengua meta, así que debe valerse de gestos, imágenes y mímica, que permitan que el estudiante entienda. Es importante habituar al estudiante a la habilidad de la escucha,
- La comunicación oral entre profesor y estudiante se realiza primordialmente alrededor de temas relacionados con situaciones cotidianas y familiares, en el banco, haciendo compras entre otras.
- La enseñanza comienza con la comunicación oral, el estudiante responde participando en clase en las variadas situaciones que el profesor le propone.
- El profesor es agente activo, dirige la clase; la interacción y el uso de materiales es propuesto por él todo el tiempo.
- Los estudiantes son receptores, activos y participativos en función de lo que presenta el profesor.
- Los errores se corrigen de forma inmediata sin dureza en la misma interacción. El error se considera como una oportunidad de mejora en el proceso comunicativo, no como un castigo.

Actividades Propuestas por el Método Directo.

Este método requiere unos aspectos importantes del aprendiz, el afianzamiento de vocabulario básico, una buena pronunciación de la lengua a estudiar, aprender frases

frecuentes y habituales más que la construcción de frases. Con el fin de que se lleve a cabo la comunicación oral.

Las actividades pueden ser:

- En la clase se usan objetos, se valen dibujos, mímica, gestos y actuación para hacerse entender y lograr el entendimiento de las palabras o frases que se quieren expresar.
- Presentar un momento diario de clase para lanzar preguntas de la cotidianidad del estudiante y lograr una respuesta.
- Uso de diálogos, uso de *drills* (simulacros para profundización) para completarlos oralmente.
- Recurso esporádico de dictado y la lectura para conversar sobre la misma.
- La traducción está prohibida a nivel oral o escrito.

Método Natural (MN)

Este método nace de la experiencia de dos profesores en Estados Unidos Terrel y Krashen en 1983, quienes alinean dicho modelo con el Método Directo. No obstante, se observan novedades en esta nueva versión, que comparten aspectos del Modelo Comunicativo.

Características Generales del Método Natural.

Este método parte de la convicción de que la adquisición de la lengua logra su fin cuando se escucha o se lee, no se da al hablar o escribir (Krashen y Terrel 1988). Se entiende que el cerebro absorbe vocabulario con mensaje comprensivo cuando recibe información, la lengua objeto en excesiva exposición es esencial.

- La comunicación es vital entre los hablantes, no la formalidad del contenido.
- El aprendizaje comunicativo es inconsciente, es decir la adquisición es un proceso que se activa con momentos de exposición de la lengua aprendida por largo tiempo.
- La repetición no es una opción, lo cual significa que el aprendizaje lingüístico se da en un marco comunicativo relevante, mensajes que interesen a los interlocutores.
- El papel del profesor es proporcionar material lingüístico comprensible para que el aprendiz pueda inferir el significado.
- El estudiante se prepara para la producción de acuerdo con su ritmo, no centrado en frases completas y correctas, poco a poco mediante los momentos de exposición de la lengua modelo, el estudiante observa sus avances.
- La interacción y la participación es el auge de la clase. Aunque la exposición a la lectura y escucha son procesos iniciales y bastante largos.

- Se observa el error como el padrino de la clase, ya que se debe corregir de manera inteligente y redireccionando al educando a la expresión adecuada.
- Las cuatro destrezas se deben utilizar en situaciones de la realidad, escucha, habla, lectura y escritura. No se trata de enseñar la gramática aislada del contexto a socializar.

Actividades Propuestas del Método Natural.

Observando las actividades de dicho método de Krashen y Terrel se replican las del Método Comunicativo. En realidad, las actividades están centradas en comunicar el mensaje, no en lo gramatical. Por lo tanto, las actividades giran en los siguientes principios:

- Actividades interactivas, sin repetición directa, menos importancia a las preguntas y respuestas formales y a los monólogos como ese realiza en el Método Directo.
- Contenidos centrados en el interés de quienes intervienen en la comunicación.
- Uso de todo tipo de materiales incluyendo dibujos y películas para lograr la comprensión.
- Actividades que conduzcan hacia la realización del acto comunicativo.

Método Léxico (ML)

El principal promotor de este método es Lewis (1993) quien manifiesta que el léxico no son solo vocablos aislados sino palabras con contexto, involucradas en una situación o discurso. Son elementos complejos colmados de significado con infinitas interrelaciones, que el estudiante va descubriendo.

Este método surge del método natural, sostiene que exponerse a la lengua meta es lo esencial en grandes porciones de tiempo, la inducción como eje central, pero tiene una característica peculiar, sin el aprendizaje de palabras no fluye el método, es lo prioritario.

Características Generales del Método Léxico.

Lewis (1993) comenta que el ser humano memoriza combinaciones de palabras, estas luego son usadas en la comunicación, él sigue un esquema de observación – formulación de hipótesis – experimentación significa que el estudiante observa la lengua modelo, escucha, lee, más tarde capta e integra lo recibido y lo ajusta a lo que ya posee; de allí surgirá la formulación de hipótesis para luego experimentar y reutilizar los elementos recibidos, captados y retenidos. Las características que acompañan al método son:

- La comunicación se vale de conjuntos de palabras manejadas por asociaciones preferentes lo que lleva a un aprendizaje por memorización de frases completas sin que medie un análisis consciente previo para su construcción.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

- Se da por sentado que el aprendizaje de la lengua con estos matices es adecuado y eficaz por el uso comunicativo real.
- El léxico debe ser siempre usado en contexto.
- El profesor es el guía quien propicia la exposición a la lengua en conjuntos de palabras y el estudiante es el agente activo del aprendizaje, se espera su autoconciencia y responsabilidad individual como aprendiz.
- Los materiales utilizados requieren una buena adaptación con el fin de identificar los léxicos más relevantes o necesarios.
- El aprendizaje se da manera inductiva.

Actividades del Método Léxico.

La propuesta de actividades no es específica solo se predice el uso del componente léxico.

- Actividades interactivas.
- Repetición de frases completas y relevantes relacionadas con situaciones contextuales.
- Momentos frecuentes y vivenciales dentro de la lengua estudiada, es decir bastante escucha, lectura y escritura.
- Uso de ayudas didácticas: ilustraciones, videos, simulaciones, tareas, entre otros.
- Completar cuadros con tipos de palabras indicadas: adjetivos, verbos y sustantivos, de allí se parte para hacer preguntas y responderlas.

Método por Tareas (MT)

Prabhu diseño por primera vez un curso detallado para desarrollar un aprendizaje por tareas en 1987. Define la tarea como una actividad que el aprendiz hace hasta cumplir con el objetivo propuesto. Varios aportes han surgido para esta acepción de tarea como es “Conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto de aprendizaje” (Sánchez, 2009, p.149). El docente entrega una información que son los procesos de pensamiento que el discente debe seguir. Por eso el método como tal es el que propicia actividades o tareas para que los elementos gramaticales sean utilizados con un propósito llegando a una práctica interesante y a la vez se asimila la adquisición de la lengua meta.

Características Generales del Método por Tareas.

Este método conduce al estudiante a seguir unos pasos para llegar a feliz término el trabajo o tarea determinada, todo lleva inmerso la comunicación; hay tareas que no comparten dicho fin como es vestirse, hacer dibujos, diagramas, lavar el carro, a menos que se requiera un proceso de investigación para realizar una imagen o conocimientos pictóricos. Así la elección de la tarea como tal debe requerir y favorecer el uso lingüístico. Por ejemplo, gestionar la compra de un billete de avión, organizar un evento, planear un

viaje, entre otros; éstas exigen del estudiante comunicarse, por lo que su naturaleza al elegir las debe propiciar un propósito comunicativo e interactivo, que debe tener los siguientes criterios:

- Carácter comunicativo.
- Relación con la vida real o del entorno.
- Situaciones de acuerdo con la edad e interés de los estudiantes.
- Uso de la lingüística indicada para la tarea
(Sánchez, 2009, p.155).

Otros aspectos del Método por Tareas son:

- El MT obedece netamente a procesos de comunicación donde se evidencie el uso lingüístico.
- El punto crucial son las tareas, lo que conlleva que el aprendizaje se realice mediante una negociación continua, creando un ambiente pedagógico promotor. Además, la elección de la tarea es constitutivo de propiciar la motivación como elemento clave.
- Se realizan ajustes a medida que va avanzando la tarea como son los conflictos entre los estudiantes y las diferentes maneras de aprender, lo cual implica redireccionar la tarea en sub-pasos de menor o mayor complejidad.
- El profesor es una guía, consejero y organizador de ambientes de acuerdo con los conocimientos base que posee el estudiante.
- Es activo el estudiante, es el actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El error como en los métodos de corte comunicativo es consustancial, se trata sin presión, de manera tranquila sin maltratar al estudiante.
- Asimila la lingüística, la gramática y el léxico requerido para desarrollar la tarea determinada, contemplando las cuatro habilidades escucha, habla, escritura y lectura y surge una quinta la habilidad interactiva.
- El estudiante debe aprender a pensar en la lengua meta, no es una traducción del cerebro de la lengua materna a la lengua estudiada, se debe tener conciencia de esto.
- A través del contexto comunicativo se aprenden tanto las formas lingüísticas como las competencias sociolingüísticas, discursivas y estratégicas.

Actividades del Método por Tareas.

Siempre se contemplan actividades interactivas entre dos o más interlocutores. La tarea pedagógica debe precisar el fin lingüístico como son los siguientes aspectos. De acuerdo con Sánchez (2009):

- Elementos de la lengua
- Visualización de la dificultad de los elementos de la lengua, ya que el estudiante tiende a relacionar la lengua materna.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

- Uso de modismos y aspectos regulares que se observan en la lengua de estudio.
- Dificultad en la ordenación de los elementos en el discurso.
- Esfuerzo cognitivo o exigencias de los elementos en el momento del acto comunicativo.
- Precisión requerida en la comunicación.

Algunos ejemplos de unidades basadas en tareas o proyectos (Estaire, 1990)

- Nuestras familias (Incluyendo fotos).
- Organización de mis sueños en un cartel o diapositiva
- Nuestro pueblo/ciudad: álbum de fotos o guía turística.
- La organización de una excursión o fiesta
- Exposición de un escritor o personaje importante para el estudiante.
- Hechos de la comunidad o el país (propio o extranjero) alrededor de su cultura o eventos accidentales.
- Una entrevista.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)

Stryker (1997) exponen esta alternativa metodológica pensando en dar relieve a los conocimientos no a la estructura de la lengua, porque el significado es lo importante, el profesor y el estudiante por sí mismos aplican los mecanismos, estrategias, actividades y procedimientos que supongan más pertinentes para aprender el contenido. Este método busca que se aprenda un idioma a través del contenido de una materia (sociales, tecnología, ingeniería). Por lo que las formas lingüísticas se ilustran de acuerdo con el contenido que se quiere impartir, es similar al Método por Tareas, sino que en esta ocasión no son tareas sino información.

Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

Es una variable del Método por Tareas, se evidencia el contenido de áreas determinadas en la clase de inglés.

- Se asimila mejor una lengua cuando la información a manejar es interesante para el estudiante, el estudio de un contenido (ambiente, clima, animales) que involucre el querer aprender de él.
- La comunicación entre dos o más es donde se da el aprendizaje, puesto que se comparte información relevante de un tema a nivel oral o escrito.
- Analizar e interpretar el contenido favorece que se considere una elección de estructuras gramaticales más relevantes que otras para dicho fin.
- Los materiales para enseñar con AICLE deben ser auténticos, ambientes temáticos por ejemplo guías turísticas, revistas de temas técnicos y tecnológicos, segmentos de libros de toda clase, de temas ciencias, sociedad, noticias de prensa,

programación de la radio o televisión. Estos materiales de aprendizaje se enfatizan en el contenido, en conversar sobre temas diversos.

- Así como los anteriores métodos comunicativos, es vital para este método largos tiempos de estar escuchando, escribiendo, leyendo la lengua estudiada.
- Los conocimientos se proporcionan en la lengua modelo y, asimismo, se adquiere el dominio de dicha lengua en las cuatro destrezas: escucha, habla, escritura y lectura.
- El aprendizaje de AICLE se da en procesos deductivos e inductivos, así como práctica y comprensión.
- Es indispensable que el profesor esté atento para que oriente al estudiante en el suministro de material, datos, conocimientos, puesto que éste puede ser abundante.
- Una dificultad del método por decirlo de alguna manera, es la inseguridad que puede enfrentar el estudiante por el volumen de material.

Actividades del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

Los ejercicios y actividades propuestas por el método son comunicativas. Sus promotores no especifican que tipo de actividades, solo se sabe que deben poseer los siguientes principios:

- Actividades interactivas.
- Lo esencial en sus fundamentos es comprender el contenido.
- Propone al estudiante el uso de internet, televisión, películas, historietas, entre muchas otras en el aula para que enriquezca su diccionario mental.
- Como se expuso en el método por tareas, AICLE se basa en hacer algo concreto.

Como es posible observar, estos dos últimos, MT método por tareas y AICLE aprendizaje contenidos, son complementos del paradigma comunicativo, nuevas ideas, nuevas teorías con nuevos autores que visualizan planes contemporáneos promoviendo pedagogías visionarias que avanzan en el acercamiento al inglés, en este caso particular.

Métodos Holísticos

Ahora se expondrá los métodos con características humanistas y globalizantes, que defienden el aprendizaje desde el interior del ser humano y los procedimientos que pueden favorecer al estudiante en su entorno, motivándolo a nivel externo e interno.

Método Basado en la Eliminación de Barreras Emocionales (MBEBE)

El autor lo denominó Sugestología, aunque este término en español no existe. Fue creado en la segunda mitad de los años 70 por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, este método se centra en los elementos que influyen en la persona de

manera irracional o inconsciente para llegar a un aprendizaje exitoso, habla de contrastes emotivos, éticos como es la ansiedad o el fracaso, matices emocionales que sufre el ser humano. Martín (2009) asiente que para disminuir tales factores se debe hacer un proceso de eliminar la sugestión mediante técnicas de relajación y concentración.

Características Generales Método MBEBE.

Los planteamientos proclaman que un entorno atractivo, relajado e inspirador es importante; un ambiente que promueva emociones y sentimientos positivos en el estudiante. Lozanov (1979) considera que la mente humana procesa menos información de la que recibe, este método pretende activar esa mente inconsciente. Propone las siguientes características:

- La música clásica es la mejor opción o un ritmo instrumental relajante son esenciales para el ambiente de aprendizaje, Lozanov (1979) manifiesta que la música contribuye a la alineación del cerebro y elimina las barreras, cumple una función terapéutica.
- Lo característico del aula ha de ser atractivo, cómodo y relajante. Un ambiente que produzca sensaciones de comodidad en su totalidad, (decoración, cuadros, cortinas).
- La iluminación debe ser tenue y no irritante, preferentemente indirecta.
- La decoración con carteles sobre la gramática del país cuya lengua se aprende; aunque no se toque en la clase, este aspecto se reduce a la mínima expresión (Martín, 2009).
- Lograr un estado armonioso entre la parte cognitiva, física, analítica, emocional, artística del aprendiz, así como los niveles creativos, intuitivos y su todo en general.
- El diálogo, la interacción y largos periodos de audición son los elementos que prevalecen en el aula de clase, esto indica un aprendizaje inductivo.
- No son las actividades las que priman en esta propuesta metodológica sino el ambiente para beneficiar la adquisición de la lengua.
- No se aprenden los elementos lingüísticos aisladamente, sino que se trabajan dentro del contexto que le es propio.
- El preparar al estudiante mentalmente favorece un estado receptivo y pseudo-pasivo que el aprendizaje se da de manera directa e indirecta, derivado del entorno que prepara el docente.
- Los estudiantes confían en su profesor, ya que es quien guía y prepara el ambiente, pensado en ellos.
- La actuación y el dramatizado es la acción receptiva del estudiante, puesto que el ambiente lo motiva a renovar su personalidad e identidad y es incalculable lo que se puede lograr en poco tiempo, la comunicación rápida y eficaz es el objetivo final, la vergüenza y el temor se eliminan.

Actividades del Método MBEBE.

La variable del método es el ambiente relajado en su enseñanza, las actividades giran alrededor de activar el subconsciente en pro de facilitar el aprendizaje.

- De manera relajada y receptiva el profesor lee textos y diálogos o utiliza grabaciones con el propósito de aprender el vocabulario de lo escuchado.
- Respuesta – pregunta, es una técnica frecuente entre el profesor y el estudiante o entre los estudiantes.
- La traducción de textos es usada como ayuda para la comprensión.
- El estudiante debe mantenerse en relajamiento fuera del centro, leer el texto o diálogo visto antes de acostarse y después de levantarse, no tener malos hábitos como fumar o beber para no trastornarse mentalmente.
- Se canta, dramatiza, dialoga, pregunta, responde y se juega, entre muchas otras actividades que permitan revivir lo aprendido en diversos contextos.

Método de la Respuesta Física o del Movimiento (MRF/M)

James Asher profesor de psicología en la Universidad Estatal de San José, California, padre del método, se basó en la teoría psicológica denominada “teoría de la huella”, la cual afirma que el aprendizaje tiene mayor retención cuando la huella que se deje en la mente sea más intensa, tal rastro puede ser oral o incluso motor (Sánchez, 2009), de acuerdo con la estructura cerebral, los dos hemisferios laterales tienen funciones diferentes, el hemisferio izquierdo se encarga de la función del habla y el derecho de la actividad motriz.

Este método se enfoca en exponer al estudiante a la lengua meta por largos periodos de tiempo, para este caso particular las órdenes dadas por el educador. El aprendizaje es inductivo, puesto que el educando estará dispuesto a usar la lengua cuando haya recibido largos periodos de audición del idioma en cuestión.

Características del Método de la Respuesta Física.

Se incorporan aspectos humanistas como es eliminar los filtros afectivos que impiden o dificultan el aprendizaje, la ansiedad o el estrés. Esto ocurre cuando se le pide al estudiante que hable en la lengua modelo antes de que el mismo se sienta capaz de hacerlo.

- Asher no cuestiona la teoría estructuralista ni gramatical, trabaja paralelo con éstas.
- Biológicamente se prepara el cerebro del estudiante para aprender la lengua meta en un orden y una forma determinada.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

- El profesor se encarga de activar lo adquirido inconscientemente durante la audición y exposición a la lengua, como guía y director del quehacer del aula, el resuelve qué movimiento enseñar, cómo y cuánto y su propósito.
- Los comandos que el profesor usa deben ser variados, su repertorio debe contener distintos niveles de aprendizaje.
- Los alumnos son los actores. Ellos hablan cuando se sientan preparados para hacerlo. Aprenden las estructuras gramaticales en forma de comandos al igual que el vocabulario y la pronunciación se hace en relación a estas mismas frases.
- Los errores cometidos se ven como algo natural.

Actividades del Método de la Respuesta Física.

La propuesta metodológica de Asher gira alrededor de involucrar el movimiento y la atención del estudiante.

- Dar órdenes de actividades físicas (síntense, tóquense la nariz, tomen un esfero, cierren el libro, entre otras).
- Diálogos de interacción.
- Dramatizaciones, pregunta–respuesta.
- Proyección de fotografías, diapositivas o vídeos donde se observe los mandatos, narraciones o interacciones.
- Los mandatos u órdenes deben ser de carácter humorístico para despertar el interés, generar motivación y promover actitud positiva y agradable.

Método del silencio (MSi)

Gattegno (1972), creador del método, consciente que el estudiante debe expresarse o ser motivado a hacerlo de una manera insistente mientras el profesor permanece en total silencio durante la clase, al menos la mayor parte del tiempo.

Características Generales del Método del Silencio.

Este método se caracteriza por la utilización de regletas o carteles de colores para mostrar el mensaje determinado, palabras, frases y sonidos de la lengua modelo. Estos materiales permiten que el estudiante adquiera los sonidos y aprenda las palabras primero. Gattegno (1972) comparte que la función del profesor es mover, combinar, separar, reagrupar las regletas y colores con el propósito de motivar al estudiante a musitar palabras y frases. Se definen estas características:

- El silencio permite analizar la función del lenguaje a nivel mental, lo que implica una mejor asimilación y comprensión de la nueva lengua.

- Se hace necesario la conciencia del estudiante durante todo su proceso de aprendizaje, especialmente en la asociación de sonidos, palabras y frases con regletas de diferentes tamaños y colores.
- El silencio del profesor es importante, el tiempo que le sea posible, es el guía y protagonista.
- El estudiante es agente activo para escuchar sonidos, entender significados y a la vez ser autónomo y creativo para reproducirlos, de allí su compromiso en el aprendizaje de la lengua.
- Se aprenden estructuras básicas de uso común, vistas en asociación con los símbolos y colores del proceso de clase.
- La tarea del profesor es guiar y determinar lo que produce lingüísticamente el estudiante, crear vivencias contextuales para que lleven al estudiante a practicar la lengua.

Actividades del Método del Silencio

Se centra en el silencio del docente, es una estrategia para que el estudiante se esfuerce por comunicarse en la lengua meta. Incluye la siguiente tipología de actividades:

- El silencio del educador es el medio o técnica para motivar al estudiante a producir, a dar la iniciativa y ser autónomo con su aprendizaje.
- La técnica de asociación es vital en este método, no la repetición de estructuras.
- Los contextos se describen con dibujos; la comunicación se da través de la escritura y las regletas de colores que son los símbolos y objetos creativos y lúdicos.
- Los elementos no verbales como los gestos, mímicas, insinuaciones y manipulaciones de carteles y regletas son los mecanismos del método.
- El profesor controla las prácticas, pero también coexisten ejercicios más libres.

Método Comunitario (MCm)

En 1972 Charles Curran exponente del método, presta atención especialmente en los conflictos psicológicos que obstaculizan el aprendizaje del adulto mediante el consejo, una especie de terapia donde el paciente es el alumno. En 1983 La Forge su seguidor y continuador considera que para alcanzar una máxima eficacia en el aprendizaje se debe propiciar estas condiciones:

- Un ambiente relajado y de compañerismo, evitando la rivalidad, el miedo o la inseguridad.
- La seguridad del estudiante es vital importancia.
- La atención del discente y su necesidad de expresarse, factor primordial.
- Se incentiva la cooperación y no la competición, así como propiciar la iniciativa personal y la responsabilidad.
- La memorización y ser consciente de ello por parte del estudiante.

- Debe diferenciar el educando lo que aprendió y lo que ya se había aprendido.

La forge (como se citó en Sánchez, 2009), así como lo anterior menciona los aspectos que concretan el método comunitario:

- Es un contrato de aprendizaje.
- Es un aprendizaje de apoyo.
- Es una experiencia de grupo.
- Es una reflexión de grupo.
- Es aprendizaje de lenguas.

Características Generales del Método Comunitario.

Este método tiene un componente holístico y global en donde la parte cognitiva y afectiva están presentes en el enfoque comunicativo con las siguientes características:

- El docente tiene el compromiso de reflexionar como piensa y siente el estudiante, debe comprender cómo percibe, cómo siente su cosmos con el fin de aconsejarlo y guiarlo de manera afectiva.
- El profesor solo administra el tema que se va a dar en clase y se compromete a descubrir las necesidades comunicativas, los estudiantes son los que deciden qué, desean hablar y cómo lo van expresar a sus compañeros.
- El aprendizaje se da en comunidad entre el profesor y los estudiantes, aprenden a través de la interacción, no es el aprender solos, cada uno está pendiente de las tristezas o entusiasmo, conflictos emocionales que aquejan en el entorno de aula para lograr que esto se lleve a cabo el docente debe propiciar estas situaciones de interacción plena entre el alumnado.
- La clase se da en una mesa redonda o semicírculo de tal manera que todos los estudiantes puedan comunicarse directamente.
- El hablar es prioritario en este método más que el escribir.
- La libertad y la naturalidad factores clave en el aula.

Actividades del Método Comunitario.

Este método gira en función del trabajo grupal, se aprende con el otro, las actividades son la conversación y la interacción constante con el compañero.

- Momentos de silencio y toma de conciencia para reflexionar en lo que se está aprendiendo.
- El profesor de manera tenue traduce la información, las preguntas o comentarios al oído del estudiante, pero él debe dirigirse en la lengua estudiada.
- La dinámica de clase inicia con una conversación natural, una frase propuesta por un estudiante.

- Los problemas de comprensión de vocabulario los resuelve el profesor en la lengua meta.
- La repetición de palabras o frases es una manera para que el estudiante consolide la pronunciación y este proceso se realiza hasta que el estudiante quede satisfecho.
- Conversación de tema libre en grupo, se realizan grabaciones, se escuchan audios de transcripciones para llegar a una reflexión y observación.
- La corrección de los errores los solicitará el estudiante, quien debe detectarlo al contrastar su producción con el profesor-consejero.

Método Basado en las Inteligencias Múltiples. (IM)

Este método surge de la experiencia de aula, es una observación constante, nos dice que unos tienen cualidades y personalidades y maneras diferentes de aprender que otros. Por lo tanto, se habla de diferentes estilos de aprendizaje. De igual manera, el niño no es una tabula rasa y la inteligencia no es única, cada uno tiene diversos tipos de formas de aprender con fortalezas y debilidades (Gardner, 1993). El desarrollo del ser humano en la parte del aprendizaje se maneja a diferentes ritmos, pero siempre sobresale uno del otro.

Las Inteligencias Múltiples del Ser Humano.

El cerebro humano compagina la información de diversas formas, lo cognitivo a lado de lo neurobiológico sin olvidar el resto de procesos que maneja el cerebro, la parte artística, el lenguaje, lo emocional, entre otras que dirigen y operan de forma simultánea el mensaje recibido para darle coherencia (Gardner, 1993). Gardner identificó varias inteligencias en el ser humano, surge más adelante la inteligencia naturalista. Hasta el momento son ocho.

Propuesta de Actividades.

No existe un bagaje de actividades ya definidas, cualquier acción podría funcionar, siempre teniendo en cuenta el activar una o varias de las ocho inteligencias. A veces una sola actividad puede propiciar multiplicidad por lo que sería muy útil en un grupo heterogéneo. La labor del profesor puede ser enriquecedora para el estudiante, ya que puede ofrecer variadas tareas que se adapten al ritmo de aprendizaje como es la interacción con las artes (música, pintura, danza, literatura, entre otras) lo cual beneficia al discente en el desenvolvimiento de sus emociones y controla la ansiedad en la clase.

Algunas actividades que se enfocan con cada tipo de inteligencia:

- Para la inteligencia intrapersonal
 - Trabajos que garanticen la independencia, la autonomía del alumno como son actividades de autoaprendizaje, labores en casa, actividades que

promuevan el aprendizaje reflexivo, materiales centrados en los intereses y preferencias del interesado.

- Para la inteligencia interpersonal
 - Actividades como diálogos para entender a los otros, preguntas dirigidas hacia el compañero acerca de temas sentimentales, deseos y proyectos de vida.
- Para la inteligencia lógica – matemática
 - Actividades de desarrollo lógico, rompecabezas, juegos, solución de problemas, cálculos, clasificación y presentación ordenada de elementos.
- Para la inteligencia Visual
 - Actividades que incluyan cuadros, esquemas, demostraciones, dibujos y vídeos, acciones de pintar, hacer collages, actividades para despertar la imaginación visual y gráfica, historias o relatos.
- Para la inteligencia cinético – corporal
 - Actividades que envuelvan el uso de las distintas partes del cuerpo, mímica y actuación, simulación, movimiento en general. Ramajo (2008) complementa que tanto las actividades de esta inteligencia como la visual fortalecen el uso del hemisferio derecho del cerebro, lo que ayuda a los alumnos a recordar el componente sintáctico y el léxico aprendido puntualizándolo en la memoria a largo plazo.
- Para la inteligencia lingüística
 - Actividades de tomar nota, debates, trabajos en grupo que impliquen información y discusión, juegos de palabras, memorización de materiales diversos, elaboración de informes y diarios de clase (Sánchez, 2009).
- Para la inteligencia musical
 - Actividades de escucha de música y completar espacios, aprender letras de canciones, juegos con melodías.
- Para la inteligencia naturalista
 - Trabajos relacionados con animales, plantas y cosas del medio ambiente además de máquinas y artefactos del mundo.

Como nos aporta Vygotsky la habilidad creativa en el niño se presenta en la promoción de lo artístico como lo científico y técnico y esto es vital para el desenvolvimiento globalizante del ser humano. Lo cual se promueve en actividades que involucren en conjunto la parte integral del ser.

De igual manera, Gardner (1993) atribuye a la artística un factor especial que debe provocarse en el aula e incentivarse en otros campos del aprendizaje. Promover la capacidad creativa hace que las experiencias del ser humano logren un acercamiento al conocimiento de manera más profunda y divertida.

Capítulo 3

Experiencias de los métodos a nivel nacional e internacional

Experiencias de los Métodos a Nivel Nacional e Internacional

Recogeremos investigaciones aplicadas y descriptivas realizadas sobre los métodos: Audiovisual, natural, por tareas, aprendizaje integrado en contenidos y lengua extranjera, basado en eliminación de barreras emocionales (sugestología) y respuesta física o movimiento, puesto que en los demás métodos se encontraron estudios orientados a teorizar y reflexionar, pero sin llevarlos a la práctica en el aula.

Experiencia Metodológica del Método Audiovisual

Respecto a este método, disponemos de una interesante investigación desarrollada por Osejo (2009) titulada “Implementación del *closed caption* y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera”. Se efectuó la propuesta en dos grupos de 18 estudiantes cada uno, un grado séptimo y un noveno del colegio San Bartolomé La Merced de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Las actividades se basaron en la exposición de 17 videos con *closed caption* durante tres días en un lapso de cinco semanas y media. El interrogante que el investigador considera responder es si el *closed caption* es la solución a los problemas de comprensión auditiva que poseen los estudiantes, puesto que las clases con material audiovisual son más amenas y atractivas para los estudiantes. Osejo (2009) considera que los subtítulos de los videos propician un ambiente de aprendizaje óptimo, ya que estos generan momentos de aprendizaje a través de la escucha de las palabras en un determinado contexto y a la observación de imágenes.

Los objetivos de este estudio se embarcan alrededor de la implementación y evaluación de la propuesta metodológica de uso de videos con *closed caption* con el propósito de lograr una mejoría en la comprensión auditiva. El método de análisis usado fue la investigación–acción, donde el maestro está en constante reflexión para determinar qué estrategias y actividades son más o menos eficaces en el proceso de enseñanza, por lo que el maestro, como investigador, tiene el poder de decisión e interpretación.

El material audiovisual expuesto fue la sexta temporada de la serie “Friends”, compuesta por 18 capítulos. Como es conocido, en ella un grupo de jóvenes se encuentran en diferentes situaciones cotidianas y graciosas y se desarrollan temas como la convivencia y la amistad. Se inició con pretest de 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta correcta, acerca de los primeros 10 minutos del primer capítulo para conocer el nivel de *listening* que poseen los estudiantes. Luego, durante el primer periodo académico se hicieron sesiones de los videos con diversas actividades: contextualización de las situaciones, pautas para desarrollar los cuestionarios y familiarización del vocabulario de los videos.

La investigación concluyó diciendo que la comprensión auditiva de los estudiantes mejoró en un 50%, las clases se tornaron dinámicas y se aprovechó el impacto que tiene la televisión en el estudiante en su diario vivir utilizándolo como medio para el aprendizaje. Se recomendó implementar este tipo de actividades con mayor frecuencia,

puesto que se debe atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y así se incrementará el porcentaje de mejora en la comprensión auditiva en todo el grupo. Es primordial la elección del material audiovisual, acorde con la edad relacionado con temas de interés.

Investigación sobre la Aplicación del Método Comunicativo

El estudio de Zambrano y Insuasty (2001) titulada “aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva-Colombia” tiene como objetivo determinar hasta qué punto se está cumpliendo el enfoque comunicativo desde un proceso funcional y significativo. Se desarrolló un estudio descriptivo con 20 instituciones de las cuales 44 docentes fueron consultados mediante encuestas, entrevistas y observación de clase.

Los resultados encontrados en las observaciones de clase apuntan a un bajo auge comunicativo. La habilidad lingüística de escucha se observa que no refleja un propósito comunicativo, solo se limita a ejercicios de una grabación y leer la versión escrita. En cuanto al habla, la practica oral se centra en la oración y no en hacerlo dentro del discurso. En la habilidad de lectura, se hace con el objetivo de reforzar el componente gramatical, recurre a las oraciones de diálogos y traducción literal dejando de lado la creación de expectativas de comprender un nuevo texto. Y por último la escritura, las actividades están centradas en la oración, no se aprecia enfoque hacia la construcción de textos cohesivos, coherentes, informativos y pertinentes dotados de una intencionalidad. En sí la enseñanza utiliza estrategias convencionales de memorización, traducción y repetición de palabras aisladas.

También, Zambrano y Insuasty realizan una discusión alrededor del contexto social de las instituciones educativas participantes, el cual es de régimen socioeconómico bajo, la intensidad horaria relativamente baja, el promedio de estudiantes en el aula cuarenta, la falta de infraestructura adecuada y la mayoría de los docentes son egresados de licenciaturas diferentes a la de lengua extranjera son las causas de carecer de un modelo comunicativo en su enseñanza de la lengua inglesa.

Se concluye que, a pesar de los esfuerzos de los docentes y su buena voluntad por llevar un proceso auténticamente comunicativo, no se logra, son muchos los factores que intervienen en las instituciones educativas que no se cumplen, tratamiento convencional de las cuatro habilidades, desaprovechamiento del error como fuente de aprendizaje y mejoramiento, la indecisión de usar el inglés como medio de interacción dentro y fuera de clase, selección y utilización de materiales poco adecuados para las lecciones comunicativas y finalmente los roles de profesor y estudiante que no favorecen este camino.

Investigaciones Relacionadas con el Método Natural

El estudio realizado por Carrillo y Ramírez (2008) titulado “Esquema de formación docente basado en el enfoque natural, un estudio de caso”. Esta investigación se desarrolló

en el Colegio Jorge Andrés Vernot, en la ciudad de Bogotá-Colombia, entidad privada, en el grado cuarto. Los objetivos de la propuesta investigativa se basan en brindarle a la docente, quien no es licenciada en inglés, un esquema de formación basado en el enfoque natural y luego observar cómo evoluciona el grupo con esta nueva metodología.

El método de análisis usado es de carácter cualitativo con la aplicación de un estudio de caso donde se evidencia la descripción de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. Así que, la docente de inglés quien se capacitó, los investigadores y a la vez formadores y los estudiantes son los participantes directamente en el estudio de caso.

La investigación – acción se desarrolló en 17 clases donde se inclinó por tres actividades de enseñanza y aprendizaje: la presentación del tema, actividades de adquisición y aprendizaje. Esto evidenció cambios en la programación de la clase del educador en cuestión, reformas en su metodología, en sí demostraciones del enfoque natural. Es importante añadir que las observaciones giraron en torno al antes y después del esquema de formación que recibió la docente.

Finalmente, la investigación llegó a la conclusión de que las ideas ofrecidas a la docente sobre el enfoque natural ayudaron a mejorar su nivel de lengua y le permitieron aplicar algunas técnicas de enseñanza, se evidenció en la organización de la clase en cuanto a diseño de actividades, evaluación y selección de materiales, las cuales se tornaron pertinentes y apropiadas.

Investigación Alrededor del Método por Tareas

Respecto a este método, es muy interesante la investigación realizada por Rey (2014) titulada “La enseñanza del inglés a través del enfoque por tareas”, y que fue realizada en España. Los objetivos del estudio giraron alrededor de la evolución de la enseñanza de la competencia comunicativa con el fin de incrementar la motivación y actitud del alumno hacia el aprendizaje del inglés con el desarrollo de una propuesta didáctica para los alumnos de tercer curso de educación primaria.

El proyecto se diseñó para el colegio de la capital Palentina. Incluyó un grupo de veinticuatro estudiantes de una institución con programa de bilingüismo. Y se estructuró en siete sesiones de hora y media. El tema propuesto se enfocó en la celebración del *English Day* y el país elegido fue Estados Unidos. Es una institución que acostumbra a desarrollar la competencia comunicativa del inglés a través de diferentes celebraciones o tradiciones propias de la cultura de países de habla inglesa. Ese día se conmemora realizando actividades, juegos, dinámicas o actuando como si el alumnado fuese de ese país, durante varias semanas se trabaja conjuntamente para preparar el desarrollo de ese día.

En este sentido, la propuesta didáctica se caracterizó, porque al final de cada sesión se realizó una evaluación de cada tarea y del trabajo de los alumnos para ver su evolución, igualmente, se dio una hoja de registro a cada grupo donde se evidenció que ha hecho, si

han trabajado, si han traído los materiales, si han quedado dudas sin resolver, si ha faltado alguien del grupo. Rey (2014) llega a la conclusión de que este tipo de propuesta es motivadora para el aprendizaje del inglés, dado que relacionarse con los compañeros aumenta la confianza en sí mismo y la adquisición de destrezas.

Se encuentra otra investigación denominada el “Enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado en la IED Francisco de Paula Santander”, realizada por Méndez (2007) quien la desarrolló en la ciudad de Bogotá-Colombia. El problema a tratar se despliega en la influencia que tiene el trabajo por tareas en la competencia comunicativa del inglés, puesto que este grupo de estudiantes tiene problemáticas como indisciplina, atención dispersa, irrespeto físico y verbal entre otros. Así que, el objetivo general es implementar en el aula tareas para la enseñanza del inglés.

La propuesta se implementó para un grupo de 36 estudiantes, de estratos 2 y 3, edad entre 8 y 11 años, que no habían tenido acceso formal al estudio del inglés. Se desarrollaron 3 tareas con la elaboración de unidades didácticas para cada tarea con una duración de un mes para cada una de ellas. La metodología llevada a cabo fue la investigación–acción, ya que no solo importa el resultado sino el proceso seguido. La herramienta de recolección de datos fue un diario de campo el cual se realizó de manera continua y procesal, cada sesión incluía sus reflexiones.

En este orden de ideas, las tareas giraron en torno a la identificación de objetos de la clase, miembros de la familia y diferentes profesiones, cada tema con cuatro sesiones de hora y media. Hubo recursos como colores, tijeras, fotos y títeres. Méndez (2007) encontró resultados satisfactorios con el uso de materiales didácticos para el desarrollo de las tareas, puesto que la manipulación de distintos implementos generó buena disposición y entusiasmo adecuada para el aprendizaje. Se concluye que el enfoque por tareas mejora el área disciplinar, se incrementa la motivación, surge un aprendizaje mutuo docente alumno y viceversa.

Casos de la Aplicación del Método MBEBE

En la ciudad de México, Norma Cortés en su trabajo de investigación titulado “La sugestopedia como método para la enseñanza–aprendizaje del idioma inglés en el primer grado de secundaria” propuso como objetivo general analizar a la luz de la investigación documental, la concepción teórica de la sugestología como método de enseñanza del inglés.

Analizó a nivel teórico el método mediante una sistematización de acciones de inferencia y profundidad. Luego planteó una propuesta donde se visualiza la aplicación del MBEBE. Este estudio se realizó en el centro cultural bilingüe Morelos, entidad privada, en el municipio de Cuautla con sesiones de 50 minutos dentro el horario de clases de inglés, el material de apoyo para desarrollar la propuesta fue reproductor de audio, DVD, televisión, diálogos canciones, tarjetas, objetos reales, libros de lectura, de ejercicios y libretas entre otros.

Esta propuesta metodológica buscó el apoyo de los padres de familia para que ellos colaboraran en su hogar con las actividades y percibieran el beneficio para sus hijos. Se desarrollaron 10 sesiones en primer grado de secundaria con el propósito de promover el desarrollo de las 4 habilidades de la comunicación: comprensión lectora, comprensión auditiva, escrita y oral en la lengua inglesa. Se propusieron actividades como prácticas conversacionales, preguntando direcciones simulando que fuesen turistas, escucha de una canción para completar palabras, descripciones orales del vestuario de sus compañeros, lectura de un texto donde el estudiante identifique los adjetivos posesivos y pronombres personales.

El estudio concluyó aportando que las actividades buscan cambiar la concepción del estudiante ante la materia, que el aprendizaje no es difícil y es de gran utilidad para el futuro de una persona, también manifestó que la contribución del profesor es la más importante en cada una de las clases en el momento de aplicar el método, ya que él debe escoger los recursos didácticos adecuados y usarlos de forma secuencial y de manera integral (Cortés, 2012). Además, se hace necesario tomar en cuenta los intereses del alumno.

Otro estudio acerca del MBEBE se denomina “Alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa”, elaborado por Gonzalo Almanza y Arely Ascuy en 2010 en Cuba. Este estudio se desarrolló con los estudiantes de lengua inglesa de la universidad de Ciego de Ávila, el objetivo es transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con el MBEBE, un enfoque humanista que permite que el alumno tenga un rol protagónico y por consiguiente un elevado nivel motivacional.

En este orden de ideas, Almanza y Ascuy (2010) mencionan tres aspectos para que se desarrolle adecuadamente el aprendizaje: a) promoción de la personalidad del educando, sus destrezas intelectuales como la formación de sus sentimientos, b) avance de la dependencia a la independencia y a la autorregulación y, c) lograr el desarrollo para realizar aprendizajes a lo largo de la vida del educando a partir del dominio de sus habilidades y estrategias para aprender a aprender, lo que es la autoeducación constante.

En este sentido, la investigación de Almanza se centra en proponer varias actividades del MBEBE donde el principal objetivo es motivar y relajar al estudiante con un ambiente organizado, por ejemplo, decorando con mapas de Inglaterra, lugares de interés de este país, las sillas del aula en U o V, una música agradable en inglés. Todo esto, con el propósito de romper tensiones logrando la concentración y la expectativa del estudiante. Luego de la aplicación de estas estrategias metodológicas, los investigadores hicieron una encuesta para conocer los criterios de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza, aprendizaje y sus intereses frente a la asignatura donde encontraron mucha satisfacción al respecto. La investigación concluyó que se hace necesario rechazar las posiciones de la enseñanza tradicional e iniciar un modelo de aprendizaje flexible que muestre el papel protagónico del estudiante en su proceso académico, el cual visualiza logros positivos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Un tercer estudio es el elaborado por Silva (2006) denominado “La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexista como recurso didáctico”. Se desarrolló en la Universidad de Málaga en España con estudiantes de primer ciclo de la licenciatura antes mencionada, su principal objetivo es demostrar lo beneficioso que es el uso de canciones en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, mostrar cómo estas melodías juegan un papel importante desde el enfoque comunicativo reduciendo la ansiedad.

La autora conceptualizó la evolución de los métodos para la enseñanza del inglés como segunda lengua poniendo énfasis en el MBEBE donde el eje principal es la música, pues con ella se propicia un aprendizaje exento de tensiones, relajado y armonioso; el uso de la música reduce la actividad del hemisferio derecho y facilita que se adquiera nueva información. El ritmo correcto conduce a nivel psicológico a una desinhibición de la mente (Silva, 2006). La investigación se enfocó en el análisis de la música no sexista más adecuada para lo cual se hizo un corpus de las canciones más relevantes aplicando cuestionarios para ver la opinión que tienen los estudiantes con respecto a la música popular.

Concluyó diciendo que la música posee factores como el afecto y la motivación, la escucha de ritmos permite expresar las emociones, un aspecto primordial en el aprendizaje, la música popular en este caso entretiene a los jóvenes y es de gran aceptación entre los universitarios y propicia un avance satisfactorio en el desarrollo de las destrezas lingüísticas reduciendo la angustia que produce el proceso de aprender una lengua.

Estudios Aplicados del Método Respuesta Física

Buitrago y Herrera (2013) llevaron a cabo un estudio en la ciudad de Manizales, Colombia, en el colegio Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora en el grado primero. Se denominó “La metodología respuesta física total como herramienta para el aprendizaje de inglés a un grupo femenino de 34 estudiantes con edad de 4 años”. El problema de investigación se centra en buscar las estrategias adecuadas bajo la MRF/M total que favorezcan el aprendizaje del inglés de niños con atención dispersa a quienes no les favorecen actividades pasivas; su fortaleza es el constante movimiento.

Los objetivos de la investigación se orientaron a determinar el impacto de las actividades del MRF/M total con el propósito de optimizar las mismas para beneficio del aprendizaje del inglés. La metodología empleada fue la investigación acción-participación en promoción de un estudio científico auto reflexivo mediante el proceso de planificación, análisis, ejecución y evaluación. Buitrago y Herrera (2013) afirmaron que este método sirve para enseñar al sujeto el inglés desde lo más característico del ser humano, sus movimientos infantiles; este debe ser concebido a partir de cómo se mueve el individuo para establecer relaciones y encontrar significado.

Los resultados arrojados mostraron que la metodología fue un éxito total; el movimiento, los gestos, las canciones y el trabajo en equipo permitió que los estudiantes

tuvieran un progreso significativo en su atención y comportamiento, atendían con gusto a las intervenciones. Además, se vio que usan el inglés constantemente en actividades cotidianas con comandos y oraciones sencillas.

La investigación concluyó manifestando que la MRF/M facilita la adquisición de una segunda lengua, pues se basa en herramientas efectivas que agradan e interesan al alumno, como son el juego, el movimiento, el desplazamiento por diferentes lugares, la exploración con el cuerpo, la gestualidad y la imitación. Asimismo, este método es un camino que beneficia a niños con dificultades de atención, concentración y memoria e implementarlo en edades tempranas de escolaridad facilita más la adquisición, este implica curiosidad, interés y buena participación similar al de la lengua materna, se requiere que el estudiante se comunique por la necesidad de dar respuesta activa a lo que los demás dicen.

Otra aplicación de este método es la realizada por Canga, (2012) denominada “El método de la respuesta física TPR como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil en el colegio Dulce Nombre de Jesús, Oviedo, España”. El acrónimo TPR elaborado por la autora es el nombre del método. El estudio propuso como objetivo corroborar al terminar cuatro meses de intervención si los alumnos pueden identificar y responder físicamente a las órdenes dadas en clase y si ellos las usan espontáneamente sin necesidad de que el profesor los fuerce.

Se desarrolló con diez estudiantes de segundo ciclo entre los cuatro y cinco años de edad en dos sesiones a la semana de 45 minutos, estas eran complementarias a las clases de la maestra de aula quien dictaba dos sesiones sin usar el MRF/M. La metodología de la investigación consistió en implementar actividades que se centraran en la acción física para el uso del lenguaje, que el estudiante se sintiera seguro y evitara el fracaso en el momento de expresarse en la lengua meta.

Las sesiones se decidieron siguiendo las propuestas del padre del método James Asher, se expuso al estudiante durante 30 horas a la lengua sin forzarlo hablar mediante canciones, rimas, mandatos por parte del profesor y pidiendo al aprendiz actuar de forma adecuada. Para recoger los datos se empleó el diario del docente, se distribuyeron cuatro unidades, una por mes durante cuatro meses. Los temas propuestos fueron personajes, números, colores, partes del cuerpo, y miembros de la familia.

La investigación concluye señalando que se cumplió totalmente el objetivo, el estudiante respondió físicamente a un gran número de expresiones con comandos referidos a esconder elementos, coger libros, reconocer la cabeza y los pies, enunciados que son usados únicamente en las sesiones complementarias. Se recomendó usar actividades de lectura para comprobar si los niños reconocen las expresiones vistas en clase en la narración de la historia.

Experiencias Metodológicas Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera AICLE e Inteligencias múltiples IM

En este apartado se tratarán investigaciones que apuntan a combinar AICLE y IM, así como por separado.

En una investigación desarrollada en la ciudad de Gijón, España por Silvia Gómez denominada “La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza con metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)”, se implementó en el colegio C.P. Jovellanos, en sexto curso tanto en clase de inglés como en el área del conocimiento del medio (ciencias).

En este sentido, AICLE es un enfoque educativo dual (Gómez, 2013). Implica estudiar las sociales o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia, el énfasis es la resolución de problemas y motivar al estudiante a hacer cosas en otras lenguas.

El objetivo de dicha investigación fue plantear la posibilidad de aplicar la teoría de las múltiples inteligencias a una clase de ciencias dada en lengua extranjera (inglés), se pretendió lograr con este enfoque metodológico acercar a todo tipo de estudiantes al aprendizaje de un idioma, dejando de tratarlos como iguales y comenzando a tratar a cada uno de ellos como un individuo único.

La propuesta metodológica se ejecutó en dos clases de 55 minutos, donde se llevó a cabo un test para identificar qué tipo de inteligencia predominaba en cada estudiante. Luego se proponen diversas actividades con el propósito de motivar a los estudiantes y ubicarlos de acuerdo con el test, (kinestésico–corporal, interpersonal e intrapersonal, entre otras). A pesar del poco tiempo de implementación, los resultados fueron exitosos (Gómez, 2013). Los estudiantes trabajaron motivados y demostraron originalidad, se ayudaron entre unos y otros.

La investigación concluyó indicando que los individuos son vistos como seres únicos y genuinos, permitió observar beneficios dentro del sistema educativo a corto, medio y largo plazo, puesto que los alumnos inician su proceso de inmersión en la sociedad a un mundo multicultural y globalizado, que requiere que sean capaces de enfrentarse a diversas situaciones y la ejercitación de la inteligencia es primordial en todo sentido no sólo para el aprendizaje de un idioma.

La autora recomienda que para constatar resultados veraces se hace necesario efectuar la metodología de la teoría de las inteligencias múltiples durante una unidad o un año lectivo completo, lo cual va a beneficiar tanto al docente como al estudiante, ya que la motivación es un factor que predomina en este enfoque.

Una segunda experiencia, García-Laborda y Alcalde-Peñalver (2020) nos proponen un estudio titulado “Tendencias actitudinales en evaluación AICLE: estudio piloto”, el cual tiene como objetivo presentar un estudio piloto basado en un cuestionario a futuros profesores de asignaturas de contexto AICLE y no AICLE, dichos participantes están familiarizados con este tipo de metodología. Se llevó a cabo con 35 estudiantes, graduados de pregrado en cursos de enseñanza de idiomas en la Universidad de Alcalá y

Universidad de Jaén, se diseñó una encuesta con siete preguntas de respuesta cerrada, excepto una que indagaba por los problemas que encontraron en la evaluación AICLE.

De acuerdo con la revisión de la literatura que se realizó en el estudio piloto. García-Laborda y Alcalde-Peñalver (2020) asienten que el tema sobre el desarrollo específicamente de las actitudes en la evaluación AICLE de los profesores no se ha investigado, los resultados preliminares de dicho estudio han ayudado a esta cuestión. Se concluye que el 20% se le dificultó el diseño de la prueba AICLE, los principales problemas que se encuentra es cómo evaluar el nivel de inglés de los estudiantes sin descuidar el contenido, los profesores no suelen diseñar sus propias herramientas de evaluación y recurre a material existente para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Los autores recomiendan hacer esfuerzos para asegurar la combinación correcta entre el lenguaje y contenido en la evaluación para formación de futuros profesores.

Ahora, una investigación realizada en el programa Universitario Adultos mayores de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina. Morchio (2004) expuso su trabajo con el título “Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples IM”. Los objetivos del proyecto de formación se enfocaron en lograr que los educadores conocieran la teoría de las IM, en reconocer que cada estudiante es diferente y, por tanto, existen diversas formas de aprender, en observar críticamente las prácticas de enseñanza y vincularlas a la teoría de las IM.

La metodología que se llevó a cabo en el proyecto se basó en la exposición oral de la teoría y sus resultados con todo lo que conlleva el proceso de disertación, preguntas, puntos en común y métodos de trabajo. Las deducciones se observaron en la experiencia que tiene el adulto mayor tanto a nivel sociocultural como lingüístico, y el modo en que debe ser aprovechado por el docente a cargo; igualmente, se prestó atención a las preferencias que ellos poseen por ciertos estilos de aprendizaje para lo cual el educador debió hacer una encuesta donde se identificaron las creencias y las actitudes frente al aprendizaje del idioma extranjero para evitar la resistencia a nuevas metodologías. Morchio (2004) recomienda que falta fundamentar y sistematizar las actividades para incorporarlas al quehacer diario para tomarlas en cuenta en la evaluación.

Capítulo 4

Innovación en el aula

Innovación en el Aula

Siguiendo los planteamientos de la Dra. Silvia Maturana, Académica Asociada del Departamento de Educación de la Universidad Serena – Chile, realizados en el seminario “La Potenciación hacia la Innovación Metodológica en el Aula” dictado en 2016, nadie puede ser docente si no cree que se puede transformar el contexto, se aprende en el contacto con los estudiantes. El aprendizaje no se produce en sola dirección; el maestro debe estar dispuesto a involucrarse con sus discentes en su comunidad, viviendo sus tristezas y sus alegrías, es un aprendizaje en círculo; se trata de escuchar con atención las opiniones del otro. Cuando todo eso se produce, llega el momento donde se aprende a pensar, reflexionar y enseñar valores en los mismos contenidos, los cuales toman sentido para el educando.

En consecuencia, el maestro es transformador de realidades, su rol es empezar a pensar que el estar al lado del alumnado es importante; sus expectativas, logros, avances y desaciertos están rodeados de una mirada hacia un querer formarse de manera siempre exitosa. Así que el maestro debe dejar de lado el conformismo de una enseñanza colmada de fracaso, se debe luchar, porque el estudiante avance, no se debe fijar en los resultados sino en el incremento que se obtuvo, observando las diferencias entre los logros que se dan en el inicio del programa y su finalización. Estar atentos a esa mejora es fundamental, porque el ser humano está en constante proceso de evolución.

En este sentido, el aula es un espacio de motivación para el aprendizaje y el maestro tiene la intencionalidad de lograr un encuentro entre el conocimiento y el estudiante para lo cual se parte de una reciprocidad, lo que sabe el maestro y lo que conoce el educando y viceversa, que es lo interesante para el discente y en qué puede el docente orientarlo tomando en cuenta el contexto con el fin de darle significado a los intereses y motivaciones del alumno en coherencia significado–útil– funcional. Todo esto se logra con profesores autónomos, colmados de autoconfianza, trabajo en equipo y en formación continua.

El profesor es el facilitador y activador del aprendizaje, puesto que es agente de cambio, colaborador del proceso de enseñanza de acuerdo con su experticia y formación permanente, demostrando su profesionalismo cooperativo y la autonomía en pro del co-aprendizaje, ya que se aprende con el estudiante, los dos son un equipo visionario para encontrarle sentido a la vida y sobre todo lograr la emancipación del educando.

En el III Congreso Internacional de Escuela Nueva, en su conferencia el nuevo rol del maestro, los panelistas insistían en formar profesores mediante la observación de prácticas de docentes sobresalientes con el fin de permitir un acercamiento a su manera de motivar a los educandos, a la vez de formarlos con espíritu investigador para servir mejor a sus estudiantes, lo que conlleva a convertir la Pedagogía en un análisis crítico y dinámico donde los docentes exploren en su práctica cotidiana y la enriquezcan con la investigación, ya que el saber pedagógico no es una mera acción instrumental, sino que también está asociada a una práctica social, global, interactiva, compleja y simbólica (Tardif, 2011). La concepción de enseñanza no es algo simple para lo que basta solo con

conocer la materia y algo de práctica, es convivencia ciudadana, es el marco de desenvolvimiento del individuo, compartir con el otro, el interactuar con los demás, sino existe este encuentro social ¿Para qué la pedagogía? Entender el verdadero significado de esta categoría es lo que permite pensar y aplicar la alternativa de edificar un país mejor, crear el espíritu colectivo y creativo que estimule un ambiente de colaboración, individuos dispuestos a soñar por ver un mundo diferente y capaz de lograr lo que se proponen por el bien de la humanidad.

Entonces para llegar a la innovación en el aula es necesario comprometer al docente con su formación, mejora permanente y con la investigación para transformar sus clases, metodología, materiales y ambientes de aula, de tal manera que se observe como la reflexión y la toma de decisiones en un momento dado llega a contextualizar la comprensión disciplinar en pro de ser aplicable a diferentes contextos donde los estudiantes buscan la construcción del conocimiento. Así que el docente innovador genera equipos de investigación para la autorreflexión y la comprensión conceptual enfocada a las numerosas maneras de enseñar el contenido sin dejar de lado el encuentro emocional y social, puesto que interactuar con el estudiante es esencial para transformar el contenido de manera efectiva, entendible y aplicable.

Revisamos diversos estudios que presentan prácticas diferentes que buscan que el estudiante supere sus dificultades. La primera de ellas es una investigación desarrollada por Ladino (2011), la cual tiene como finalidad enseñar a escribir en contexto a través de dos géneros discursivos, la narración y la receta a estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Manuela Beltrán en Guaviare, Colombia. La metodología fue experimental, la aplicación de textos discursivos (lecturas y canciones) y textos instruccionales (recetas) en el quehacer del aula. La investigación concluyó en la creación de material didáctico tomando en cuenta el contexto del estudiante para lograr un vínculo con los conocimientos previos. Además, que investigar y cuestionarse ayuda a saber cómo aprende el estudiante y qué se puede hacer por ello, transformando el aula en un proceso de retroalimentación y reflexión constante como profesional.

Con este mismo enfoque, nos referimos a una investigación con niños hispanohablantes que viven en Canadá y los Estados Unidos, cuya finalidad es mencionar las principales teorías explicativas que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua y analizar las habilidades que son críticas en este proceso. Jiménez y O'Shanahan (2010) enfatizan dos teorías o hipótesis explicativas: interdependencia lingüística y dependencia ortográfica. La primera predice que si los infantes tuvieron dificultades en la adquisición de su lengua materna también las tendrán en la segunda lengua y lo contrario. Aun así, esta teoría afirma que el aprendizaje de dos lenguas no impide el progreso de ambas, es más, estimula su desarrollo. La segunda establece la influencia que existe entre el aprendizaje de una lengua y la estructura ortográfica por lo que los problemas surgirán de las características específicas del sistema ortográfico de la lengua determinada.

De igual manera, este estudio incide en las habilidades de mayor dificultad que tiene un niño en el momento de aprender una segunda lengua, el inglés. En primer lugar, el

conocimiento del vocabulario como eje sintáctico en la construcción de frases. En segundo lugar, el procesamiento fonológico el cual afecta a la conciencia fonológica, recodificación fonológica y memoria fonológica, los cuales tienen influencia directa y decisiva en el aprendizaje de la escritura y la lectura de una segunda lengua. Esta investigación concluyó que tanto los niños hispanos como los nativos en el momento de aprender una lengua tienen las mismas dificultades, pero que la conciencia fonológica de los niños hispanos requiere mayor intercambio contextual frente al idioma antes de adquirir una habilidad de escritura y de lectura.

Para finalizar, nos referiremos a una investigación que no involucra las lenguas extranjeras, pero su contenido es vital para la investigación en curso, ya que involucra prácticas exitosas que contribuyeron al mejoramiento de la prueba ICFES y es posible aplicarlo al aprendizaje del inglés. Diferentes colegios de la ciudad de Bogotá-Colombia calendario B han obtenido puntajes sobresalientes en prueba saber 11° en el área de matemáticas entre los años 2011 – 2014 por lo que Torres Wilson y otros educadores quisieron investigar las prácticas que incidieron en estos resultados y contribuyeron al mejoramiento de la calidad educativa. El objetivo principal que da luz a este estudio es caracterizar dichas prácticas, como punto de corte mínimo se situó en los colegios que obtuvieron 70 puntos o más en la prueba. Todo ello con el propósito de analizar su pertinencia y ajustarlas e implementarlas en otras instituciones.

En cuanto a la metodología se elaboró un cuestionario para la entrevista personal y se registró en audio, las personas entrevistadas en su mayoría fueron los coordinadores del departamento de matemáticas en una población de 16 colegios y la muestra fue de 8 colegios.

Los aspectos que rodean las prácticas sobresalientes son la promoción de planes de refuerzo o profundización, como tutorías que asisten los estudiantes voluntariamente de acuerdo con sus intereses y necesidades; el proceso de enseñanza se basa en la solución de problemas tomando en cuenta la construcción de conceptos y estructuras matemáticas; la aplicación de pruebas institucionales de manera continua con el objetivo de conocer la prueba saber en su tipología de respuestas; la presentación de pruebas estandarizadas internacionales que exigen un mayor nivel de complejidad que las desarrolladas por el ICFES con una retroalimentación detallada acerca de las debilidades individuales; la preparación interna o externa para la prueba ICFES dos o tres meses en grado once, se promueve pre-icfes y simulacros. Podemos ver, que el plan de estudios que proponen los colegios no solo abarca los contenidos de la prueba, sino que los excede.

Impacto de la Tecnología, en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés es una metodología que hoy en día se ve en las aulas con mayor auge mediante blogs, páginas web, diccionarios online o descargas con corpus lingüístico, cursos virtuales gratuitos, bases de datos terminológicas y traducción automática. Estos son ejercicios y actividades que apoyan el trabajo del docente motivando a los estudiantes, ya que se hace necesario entender que

ellos están inmersos en una sociedad moderna, globalizada y multicultural. Gimeno-Sanz (2015) apoya que la atracción de los estudiantes hacia la tecnología es intuitiva y consideran que es el medio para ayudarlos a mejorar su dominio del idioma de manera eficiente y autónoma.

Otros medios tecnológicos como las películas, los laboratorios de idiomas, la misma televisión, correo electrónico y el *video-beam*, entre otros han sido usados en los diversos métodos que se expusieron en apartados anteriores; medios de diferente tecnología en grado y calidad, importantes cada uno en su tiempo y en su medida. Por lo que en este momento de la historia es pertinente reconocer los recursos disponibles en la red internet como herramientas más relevantes y manejadas actualmente por el estudiante y el docente.

El bagaje de actividades que está disponible en internet es inmenso. Al llevar a cabo el docente sus clases con éste permite que la motivación del estudiante se despierte por el aprendizaje de las lenguas. El uso de recursos tecnológicos incrementa la atención, se ven textos de todo tipo, imágenes estáticas y en movimiento, autocorrección donde el estudiante puede saber cómo quedaron sus ejercicios en segundos, obviamente siempre con la guía del profesor (Chapelle, 2001). Claro que la aceptación de estas herramientas por parte del educador a veces no tiene mucha acogida, la preparación a este mundo requiere interés y capacidades específicas en él. En el estudio realizado por García-Laborda (2018) se menciona en sus conclusiones que es de gran importancia introducir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en lo sucesivo) en la universidad para la formación de nuestros futuros profesores de lengua inglesa para lograr clases más prácticas. Aunque, algunas instituciones educativas no cuentan con ordenadores suficientes para el grupo de estudiantes o el internet con las megas adecuadas para que el discente pueda trabajar. Se requiere hacer el esfuerzo para dirigir clases más significativas para nuestros estudiantes.

Aun así, el docente puede esforzarse por sumergirse en este mundo de las TIC, ya que cuenta con cursos virtuales gratuitos o software, audición de textos, pronunciación de frases y/o palabras, reconstrucción de palabras, selección de palabras entre varias y sobre todo juegos virtuales que puede diseñar en sitios gratuitos como *Hot Potatoes*, *Educaplay*, *Glo maker*, *Rayuela*, *Squeak*, *Quiz Faber*, *Join quiz*, entre otros, aplicaciones para la creación de actividades divertidas, mapas, adivinanzas, crucigramas, sopas de letras, emparejamiento, rompecabezas y muchas cosas más. Sin lugar a dudas, las TIC conforman una constelación de miradas para el apoyo del proceso de enseñanza, generando motivación y proporcionando un auge de compromiso por el aprendizaje fuera y dentro del aula.

Otras prerrogativas del uso de los recursos de las TIC en la enseñanza de las lenguas como apoyo al docente de aula giran alrededor de prácticas con lengua escrita en actividades como: grupos de discusión, blogs, intercambiar elementos lingüísticos con otras personas, interactuar con personas de la lengua modelo, acceder a diccionarios y traductores automáticos online. Así que el docente interesado en emplear estos medios tecnológicos tiene la posibilidad de diseñar sus propias actividades de enseñanza y

evaluación y ponerlas en línea para que el estudiante continúe su aprendizaje desde su hogar. Herramienta poderosa es el uso de la tecnología en beneficio del aprendizaje de un idioma, se superan dificultades y obstáculos que otros recursos tradicionales no podrían lograr (Gimeno- Sanz, 2016). Se hace necesario encontrar la autocapacitación en este mundo más allá del marcador y el tablero y ver en el ordenador a un amigo de nuestra enseñanza.

A manera de conclusión, la integración de las TIC complementa el quehacer del aula y motiva al estudiante a continuar ejercitándose fuera de la escuela. García-Laborda (2011) nos aporta que encontrar materiales verdaderamente útiles por los docentes de lenguas es muy difícil, no se sabe si es por tener poco del espíritu internauta o porque simplemente no les interesa o se sospecha que puede existir miedo al uso de la informática y a la cantidad de recursos educativos que el profesor tendría que adaptar. Entonces se hace necesario llevar las TIC a los profesores a manera de capacitación y seguimiento constante, puesto que generar responsabilidad y toma de conciencia en el estudiante es primordial para el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés. Fomentar este proceso de autorregulación del aprendizaje en el discente es un papel esencial y prioritario que debe realizar el docente. Schunk y Zimmerman (2008) afirman que el educando autorregulado es un sujeto activo con control motivacional, meta-cognitivo, contextual y conceptual de su propio proceso de aprendizaje. Así que las TIC ayudan y motivan al aprendiz a desarrollar la meta-cognición, la cual es la capacidad de reflexionar sobre los procesos de pensamiento y la forma en que aprende, lo incitan a planificar sus actividades de mejoramiento, a controlar su tiempo para lograr la meta de aprendizaje.

Experiencias de Impacto con el uso de las TIC

En Colombia se está generando un proyecto denominado “Educación digital para todos” en la ciudad de Cali-Colombia, el cual tiene como objetivo fortalecer a la comunidad educativa tanto a los estudiantes como a los docentes y directivos docentes en competencias del S. XXI: investigación, emprendimiento, comunicación, pensamiento crítico, nuevas tecnologías y bilingüismo mediante la integración de las TIC a los procesos educativos y pedagógicos que aporten a la mejora de la calidad de la educación. Lozano (2016) conferencista del séptimo seminario internacional de investigación sobre la calidad de la educación, factores asociados, en su presentación sobre pedagogías mediadas con TIC - Programa TIT@ Educación Digital Para Todos Cali, comenta que este proyecto surgió por los bajos resultados en las pruebas saber, ausencia de estrategias pedagógicas continuas y sostenibles, infraestructura tecnológica deficiente y falta de conocimiento pedagógico de la tecnología.

De esta manera es posible visualizar que el proyecto en cuestión actualizó a los docentes en estrategias pertinentes en el aula de clase mediante el vínculo de las TIC, donde se observa el aprendizaje centrado en el estudiante, colaborativo y activo, se crearon comunidades de investigación y práctica, el docente que se le facilitaba, colaboraba con el otro y cada uno desde su experiencia se vinculaba con las TIC, dejando de lado el miedo, la zozobra de no saber cómo usar estos instrumentos y el pesimismo de

decir esto no es útil para mi materia. En cuanto a los estudiantes se logró disminuir la deserción en el aula, mayor interés y curiosidad por las propuestas de conocimiento y sentir que los alumnos encontraban un acierto en aprender y no una obligación de estar inmerso en algo aburrido.

El alcance del proyecto “educación digital para todos” benefició a 93.000 estudiantes y a 3500 docentes de la ciudad de Cali, quienes ahora están logrando hacer clases aplicando estrategias innovadoras en el aula, lo cual se visualiza en las pruebas saber del año 2016, igual es una respuesta positiva al futuro de los jóvenes en su desempeño laboral y en el subutilizar la tecnología solo para las redes sociales, ya ven un mundo más allá, creación de empresarios, pensamiento crítico y aprendizaje de una lengua extranjera.

En este orden de ideas, según Lugo (2016) en su conferencia “Educar e Innovar con TIC en Colombia, resultados e impactos”, llevada a cabo en el séptimo seminario internacional de investigación sobre la calidad de la educación, nos comenta que el portal educativo Colombia Aprende es otro recurso tecnológico que está generando conocimiento pertinente en las áreas del conocimiento, videos, ejercicios, libros digitales, simulaciones y materiales didácticos que ayudan al docente en el aula de clase, mostrando contenidos actualizados que permiten que el estudiante participe en su propia formación de manera creativa, dinámica e interesante; vinculándose a una red académica ya sea para docentes, estudiantes o padres de familia, le da el acceso a crear su propio espacio y comunicarse con otros pares en pro de enriquecer su enlace con el conocimiento.

La plataforma enriquece las prácticas educativas mediante 9.240 videos, 33.000 ejercicios interactivos, secuencias didácticas y guías docentes para todas las áreas del conocimiento, un paso al encuentro de vincular al docente con las TIC y sobre todo de hacerlo sentir que no está solo en el proceso de enseñanza. Desde el 2012 se han registrado un millón quinientas visitas al portal llegando a dos millones quinientas en el 2015, se visualiza su registro y su tiempo de permanencia en el mismo.

En cuanto al propósito de Colombia bilingüe, el portal contiene material en versión interactiva, versión PDF libro de estudiantes, guía del docente y libro taller, de igual manera están disponibles los audios, los planeadores de clase y un DVD de material extra. Asimismo, presenta un currículo sugerido que incluye fundamentos, metodologías, planes de acción, rubricas y recursos, todo esto para los grados de básica secundaria. Colombia se ha interesado en suministrar material actualizado e innovador para acompañar el quehacer pedagógico del docente e invitar a los jóvenes a vincularse con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Analizando el papel tan innovador y beneficioso de las TIC en el aprendizaje. Marsh, McFadden y Price (2003) en Ecuador hizo una investigación donde se resalta el *blended learning* como estrategia de enseñanza, el objetivo principal de dicha investigación fue diseñar una estrategia metodológica para mejorar el *blended learning* en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en una población de 13 docentes y 46 estudiantes de grado séptimo de la unidad educativa Ingeniero Vicente Hurtado Polit. Esta

modalidad es la combinación de actividades tradicionalistas con el mundo de la virtualidad, cursos gratuitos, plataformas y programas interactivos ilimitados apoyando el quehacer del aula con el aprendizaje en la casa; se denomina aprendizaje mezclado.

Por lo que, las actividades que propuso el *blended learning*, tales como foros, chats, videos y cuestionarios, motivaron al estudiante llevándolo al aprendizaje significativo. *Blended learning* es una combinación exitosa traducida en español como aprendizaje mixto, las actividades de aula que de algún modo son tradicionales con el uso de las tecnologías. Marsh et al. (2003) lo enfocó como modelo híbrido, el cual hace referencia a la mezcla de dos elementos de la naturaleza opuesta como son las TIC y la metodología. Es cuestión que el docente se vincule y tome en cuenta la web, la cual le proporciona infinidad de recursos, posee plataformas virtuales gratuitas tales como *Moodle*, *edmodo*, *schoolology*, *google classroom*, entre otras, donde el docente puede subir talleres, evaluaciones, crear su clase en entorno privado y ambiente controlado y el estudiante es capaz de visualizar su propio aprendizaje. Existen otros vínculos de ayuda y refuerzo del idioma inglés como *duolingo*, *memrise*, *vocabla*, *buzuu*, que son aplicaciones que generan ejercicios de manera atractiva y dinámica para el estudiante, quien controla su aprendizaje y se divierte a la vez.

Todas estas propuestas que tiene la web se aplicaron a los estudiantes de la unidad educativa con la ayuda de sus docentes. Se concluyó que el educador se preparó y se entusiasmó al encontrar apoyo en la tecnología, y su labor académica era más satisfactoria y motivante, se veía el avance del estudiante al encontrarse con el idioma de manera autónoma, ya que en su casa continuaba practicando al explorar y analizar información adicional en las diversas plataformas.

Asimismo, en la investigación “Los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua” realizada por López (2011) se analizaron los diversos aspectos que motivan al estudiante para aprender ésta. Se llevó a cabo en dos universidades de Taiwan y Paraguay; fue un estudio exploratorio–descriptivo, método mixto cualitativo-cuantitativo, a través de encuestas a estudiantes seleccionados al azar y entrevistas a profesores. Las conclusiones encontradas fueron que la tecnología puede ayudar mucho en el aprendizaje de una lengua y la metodología utilizada por el docente es primordial, puesto que los grupos no son homogéneos, unos no saben nada, algunos están en la etapa inicial de sus conocimientos y otros están en un nivel más avanzado, lo que ayuda a que el profesor se desarrolle mejor como un experto en el aula.

En este orden de ideas, una metodología denominada Flipped Classroom hace que el alumnado sea el auténtico protagonista en el proceso de enseñanza – aprendizaje al tiempo que el profesor desempeña el rol de orientador y acompañante del estudiante (Montaner-Villalba y García-Laborda, 2019). Flipped classroom está enfocada a dirigir la enseñanza mediada por la tecnología a través de materiales audiovisuales como videos, infografías, podcast, entre otros con una duración no superior a cinco minutos con las principales ideas y fundamentos. Se requiere la necesidad de estudiar herramientas que faciliten la creación de dichos contenidos de presentaciones multimedia y espacios virtuales para la difusión como sitios web, wikis, blogs y plataformas específicas.

Berenguer, C. (2016) expone que estos recursos pueden ser producidos por el docente o bien encontrados en la red. Estos procesos se dan en la casa mientras las tareas se desarrollan en el aula; los docentes tienen más tiempo para dedicarle a cada estudiante, compartir con ellos e identificar mejor sus necesidades y percatarse de sus avances.

En el mismo sentido, Núñez y Gutiérrez (2016) realizaron una investigación aplicada denominada “Flipped learning para el aprendizaje del inglés en educación primaria”. El objetivo fue explorar y aplicar dicha metodología en una unidad didáctica del área de inglés en el aula de cuarto primaria de una región de Murcia (España). El método a usar fue el estudio de caso, los participantes fueron 21 niños, los recursos de clase preparados giraron alrededor de diseñar un blog donde se implanto material audiovisual, grabaciones y edición de videos, cuestionarios como complementos a los videos para enriquecer la interactividad y sesión informativa a las familias. Se concluyó que el uso de la tecnología son un medio que motiva al alumno y aumenta su interés, además el aprendizaje de nuevas herramientas web en casa promueve un beneficio en el proceso informal de aprender inglés. Los estudiantes comienzan su clase animados, lo que se infiere que los contenidos trabajados mediados por las TIC influyen positivamente en la motivación del alumnado.

Como podemos ver, la propuesta del uso de las TIC en el aprendizaje es una poderosa herramienta tanto para el afianzamiento de los idiomas como para otras disciplinas y el profesor es el eje articulador en el aula, la tecnología está a la mano de todos, pero se requiere un guía que oriente, diseñe y proponga las estrategias pedagógicas y didácticas.

La comprensión de textos como eje articulador de la enseñanza del inglés

Tomando en cuenta los componentes que evalúa la prueba saber 11° en inglés se destaca la comprensión lectora, si el estudiante entiende, asimila e interioriza lo que dice un texto a nivel global y específico puede avanzar en el conocimiento de la lengua meta. Además, los estudiantes se forman como individuos más independientes, autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje (Lobato, 2006). La interpretación está influenciada por sus conocimientos previos, su conocimiento de la lengua y la cultura; el docente es el hilo conductor que guía al educando a entender las ideas principales de la lectura, les da claves para que lleguen a una completa interacción y de allí surja un nuevo texto, ya que la lectura se presta para infinidad de interpretaciones; la denominada concepción transaccional donde el lector actualiza el significado del texto.

Es así que, la teoría de Piaget complementa esta idea diciendo que no solo se transforma el texto sino la mente del lector, enriqueciéndose de la lectura, su manera de pensar se adapta y adopta bagajes culturales y conocimientos del texto al construir su nuevo significado con su experiencia previa, con la ayuda del docente y sus compañeros, es una interacción de retroalimentación intelectual. Así, la función del educador es muy grande, ya que para lograr que el estudiante comprenda una lectura se debe tener en cuenta el propósito de dicha lectura, la fluidez, los procesos cognitivos y la habilidad en la

segunda lengua para entender e interpretar (Grabe y Stoller 2002). El docente se hace partícipe comprometido ideando estrategias de apoyo para identificar información global y específica e integrar componentes previos y nuevos.

Igualmente, Nunan (1999) comenta que a partir de las pistas que da la lectura y las expectativas previas que el estudiante tienen sobre el texto llega a construir la idea original del mismo, todo con la luz del docente que es el vínculo más cercano al proporcionarle actividades innovadoras y *tips* (consejos u orientaciones) que lo ayuden a evolucionar en la comprensión de textos de toda índole. Es así que la reflexión sobre las comparaciones que ocurren entre la lengua materna y la meta, son estrategias de motivación para que el estudiante pregunte sobre ciertas estructuras y temas culturales y el hecho de abarcar temas de interés alrededor del mundo que vive el estudiante permiten que el avance en la lengua inglesa se optimice. Existe un gran valor pedagógico en la lectura, en especial cuando es extensiva. (Nuttall, 1982). Es decir, ubicar lecturas acordes al interés de los estudiantes, donde se enriquezca y poco a poco se nutra de temas interesantes para él y luego se aumenta el nivel de lo que desea el profesor con el fin de obtener mayor beneficio, el virtuoso círculo del buen lector.

La Música como eje Articulador en la Enseñanza del Inglés

En el quehacer pedagógico para la enseñanza del inglés se pretenden desarrollar las cuatro habilidades escuchar, leer, hablar y escribir, pero por la cantidad de estudiantes se torna difícil que se lleve a cabo una participación de todo el alumnado, muchos distractores perturban la atención del estudiante, se pierde el interés y la motivación por aprender inglés; por lo que se propone aplicar la lúdica en las actividades como juegos y canciones.

La clase se vuelve más dinámica, mejorará el ambiente escolar. El vocabulario de las canciones ayudará a la memorización, pronunciación y estas se adaptarán en cualquier momento de la clase, pues no hay regla para cantar, solo hay que hacerlo, no hay persona en el mundo que se resista a realizar una actividad tan enriquecedora como es interpretar una canción (Romero, Cueva, Castro y Falconi, 2017). Esto le permitirá al discente fijar el conocimiento de manera más adecuada y amena.

Se puede decir que la música es un puente que guía al estudiante a aprender más fácil los idiomas por su vínculo afectivo, intelectual, sensorial y motriz. Es así que el desarrollo de las capacidades sensorial y motora precedían a la capacidad verbal (Piaget, 1981). La compañía norteamericana *The Baby Einstein*, expone a los niños a una variedad de sonidos, imágenes, canciones, poesía para estimular y enseñar diferentes lenguas. En el campo de la lingüística Jespersen (1922) establece que las canciones son el punto de partida del lenguaje. Hoy en día la música es el canal de entrada para llegarle al adolescente, observemos en la calle al joven y meditemos ¿qué lleva en los oídos?

La idea es elegir canciones en compañía de los estudiantes; sus gustos y preferencias de ritmos deben ser tomados en cuenta con el fin de ser practicados en casa, su acceso inconsciente le ayudará a aprender a tatarrear la letra, la pronunciación mejorará,

la retención de vocabulario progresará, la interpretación de la letra se interiorizará, pues el significado le da vida a la melodía y sobre todo ello se realiza en un contexto que le divierte, que es lo más importante, porque le refuerza su aprendizaje.

Para finalizar, se rastrearon dos investigaciones que promovieron la metodología de la música como vehículo para el aprendizaje del idioma inglés, la primera en Ecuador. Romero et al. (2017) propusieron una guía didáctica interactiva para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a través de la música en el colegio Adventista Particular Ciudad de Quito en el segundo ciclo de la educación básica, niños entre 8 y 10 años. Las técnicas de investigación aplicadas fueron entrevista y encuesta para conocer los criterios que pueden tener un cambio positivo dentro y fuera del aula. La investigación consolidó componentes, características y funciones que debe tener la estructura de la guía didáctica: índice, presentación, objetivos, esquema, desarrollo de contenido, temáticas de estudio y actividades de aprendizaje entre las que se seleccionaron 18 canciones de diferentes tópicos con un vocabulario de 300 palabras. Se concluyó que los docentes no utilizan herramientas didácticas divertidas y acogedoras para el aprendizaje y están de acuerdo con la necesidad de una guía didáctica para lograr la motivación en el aula; las canciones y los juegos fueron una herramienta beneficiosa para el acercamiento al idioma inglés.

El segundo estudio, realizado por Silva (2006) enmarca el uso de las canciones como recurso didáctico para el estudiante en su aprendizaje del inglés, este estudio tomó como base a los estudiantes de la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga, España, quienes han aprendido con materiales tales como el libro de texto, las obras literarias, los recortes de prensa, el material audiovisual y el uso de programas de internet. Así que esta investigación consideró pertinente explorar y desarrollar otros recursos de enseñanza; las canciones, esta metodología es abordada a lo largo de la investigación contemplando diversos géneros musicales y ritmos con características no sexistas ni discriminantes; el trabajo propone diversas actividades que se pueden aplicar a las melodías, las cuales ayudan a desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística, además de aspectos relacionados con la reducción de la ansiedad.

Auto-regulación del aprendizaje

Los estudiantes desarrollan sus competencias por el principio educativo de aprender a aprender. Roncancio, Penagos y González-Such (2020) nos comentan que el conocimiento es interiorizado y adoptado por el mismo al comprometerse con su propio aprendizaje para lograr el éxito en su formación. De igual manera, Zimmerman (2011) manifiesta que los discentes son proactivos gracias a que realizan los procesos de metacognición y autorregulación, los cuales son acciones que se complementan en donde el primero reflexiona sobre sus propios conocimientos para mejorarlos y el segundo de forma autónoma y consciente traza un plan estratégico para superar las falencias encontradas al planear, supervisar y evaluar, dicha estrategia de manera constante. En otras palabras, la unión de estos procesos promueve la búsqueda de información cuando la necesitan sin que el profesor se los pida, cuando los recursos son escasos en sus familias encuentran la manera de solucionar e indagan a su maestro o pares por conocimientos que

no comprenden, los estudiantes planean, agrupan metas, organizan, se auto monitorean y se autoevalúan en el momento que están aprendiendo algo¹.

Por lo que estos aprendices poseen un alto grado de motivación, autoeficacia, autoestima y confían en sus habilidades para lograr sus objetivos estudiantiles (Roncancio et al., 2020). Ellos son hábiles en la búsqueda de información, reconocen cuáles son sus fallas y aciertos para solicitar instrucción. De igual manera, son individuos versados de iniciativa para encontrar o crear ambientes con el fin de reforzar lo que ya saben (Zimmerman, 2011). Son capaces de monitorear sus alcances siempre buscando mecanismos estratégicos para cumplir sus objetivos de mejorar sus conocimientos y habilidades.

Para el aprendizaje de las lenguas la autorregulación es vital, puesto que las horas de clase en las instituciones educativas oficiales en Colombia son solo tres a la semana con un máximo de cuatro. Además, la cantidad de estudiantes en el aula impide que el afianzamiento del aprendizaje sea favorable. Esto significa que el avance de los estudiantes es mínimo por lo que los aprendices autorregulados son conscientes de estos devenires que se enfrentan en la escuela y buscan estrategias de apoyo, vigilan sus capacidades y sus logros para realizar los ajustes necesarios en cuanto a tiempo, dedicación y esfuerzo.

En este orden de ideas, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) aporta que el aprendizaje autorregulado implica tres aspectos generales en el aprendizaje académico. En primera instancia el control activo que el estudiante tiene de su tiempo, ambiente de estudio y la ayuda de sus compañeros y sus profesores. Segundo aspecto, la motivación y el afecto que el discente posee al controlar o cambiar las estrategias motivacionales para alcanzar las metas y adaptarlas de acuerdo con las demandas de la situación y, tercera, la cognición del control de estrategias de procesamiento para lograr altos niveles de aprendizaje.

En este sentido, Roncancio et al. (2020) nos comparten que la autorregulación ayuda al estudiante a hacerse más activo y constructivo, lo incitan a monitorear y regular su pensamiento, motivación y comportamiento; vinculando estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. De manera más puntual, las estrategias de cognición incluyen habilidades para codificar, relacionar, jerarquizar, memorizar y recuperar información lo que conlleva a procesos más complejos de repetición, elaboración, organización y resolución de problemas en el aprendizaje de una materia mientras que las de meta-cognición son secundarias, se refieren a la planificación, regulación, observación y modificación de los propios procesos cognitivos. Por tanto, las estrategias cognitivas actúan sobre un problema o tarea específico con el objeto de facilitar su adquisición y las meta-cognitivas reflexionan sobre lo aplicado, el pensamiento y lo aprendido, si quedó reforzado y las estrategias motivacionales juegan un papel incluyente de creencias y actitudes del discente para el desarrollo de las dos primeras estrategias. Todo este proceso

¹Apartado del artículo publicado como producto de esta investigación.

se ejerce con la ayuda del maestro y sus habilidades para encontrarse con el estudiante en la parte de sus intereses y atracción hacia el conocimiento².

Entonces, se hace necesario encontrar los caminos para conocer las personalidades que nosotros como maestros observamos en las aulas. Todo con el propósito de ser partícipes de esas estrategias que utilizan nuestros estudiantes autorregulados siendo el tutor y guía para ayudarlos a avanzar. Roncancio et al. (2020) nos proponen momentos de reflexión para realizarlos en el aula con cuestionamientos alrededor de las habilidades y actitudes que tenga el discente ante el aprendizaje continuo y como nuestro quehacer pedagógico puede ser el promotor de estas prácticas, también orientar preguntas sobre las rúbricas de autoevaluación de los procesos motivacionales, intelectuales, metacognitivos y conductuales. Así que, se promueve y se apoya en los estudiantes este valor añadido que les permite sobresalir y sobre todo ser conscientes de sus fortalezas y debilidades.

Para finalizar, por la misma línea se encontró un artículo denominado propuesta de estrategias para mejorar el aprendizaje del inglés en adolescentes por González y Mejía (2010) el cual fue tomado de las memorias del VI foro de Estudios en Lenguas Internacionales de la ciudad de México. Este apartado analizó los procesos mentales y cognitivos de los adolescentes y dio por sentado que son diferentes a las otras etapas de la vida; niñez y adultez y, por consiguiente, propone diversas estrategias que facilitan el aprendizaje significativo y la resolución de problemas. En primera medida están las estrategias cognitivas tales como clarificación, inferencia inductiva, el razonamiento deductivo, la práctica y la memorización, en segunda están las estrategias meta-cognitivas tales como la planificación y el planteamiento de metas; se requiere de un tutor para orientar al adolescente en sus propósitos a corto, mediano y largo plazo con el fin de que el joven planee su tiempo, espacio y pueda cumplir sus metas. En tercera medida están las estrategias comunicativas y las estrategias socio-afectivas las cuales se centran en crear oportunidades para practicar la oralidad, disminuir los niveles de ansiedad y estrés mediante la relajación, iniciar conversaciones, ver películas y escuchar música en la lengua a modelo. La investigación culminó dando unas actividades específicas enmarcadas en cada una de las estrategias propuestas³.

Aprender una Lengua Extranjera en Edades Tempranas

Las instituciones contemplan la asignatura de inglés entre sus espacios curriculares, pero se requiere que dicha disciplina se imparta desde edades tempranas por un especialista en ella. Las entidades gubernamentales asignan esta importante labor al docente que es licenciado en primaria pero no con un énfasis en inglés, el aprendizaje del estudiante no se ve enriquecido por estrategias idóneas para poder integrarlo en su cognición, ya que el educador es especialista en otras disciplinas totalmente diferentes, asume el reto de dictarlo, pero se requiere valorar la enseñanza del inglés pensando que los niños de preescolar y primaria tienen una mayor capacidad cognitiva en general y a

² Párrafo del artículo publicado como producto de esta investigación.

³ Párrafo del artículo publicado como producto de esta investigación.

través de este aprendizaje puede mejorar dichas habilidades cognitivas. El aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas favorecerá en los niños el desarrollo cognitivo y el rendimiento de las habilidades básicas, algo que repercutirá positivamente tanto en la etapa escolar del niño como en la personal (Álvarez, 2010). La calidad de la educación que se ofrezca a los niños en su infancia ayudará a lograr éxito tanto en su parte académica como en la laboral.

Estudios a lo largo de los últimos cincuenta años, han confirmado que el cerebro se desarrolla tangencialmente durante los primeros tres años de vida y el entorno juega un papel primordial en este desenvolvimiento, ese espacio donde crece, se alimenta, su buena salud, la protección que recibe y la comunidad con la que comparte se correlaciona con este hecho (Salgado y Beltrán 2010). Así que una enseñanza especializada en inglés beneficiará la escolaridad desde su infancia llegando a la adolescencia con una motivación y avanzará en su aprendizaje óptimo en el trascurso de la educación básica. También, Caballero-García y Millan (2018) expone que al realizar una revisión bibliográfica la existencia de un período crítico en el que la adquisición de una lengua se plasma de forma natural estaría comprendido entre los 2 y 12 años, en la pubertad, es factible aprender una lengua extranjera, pero el proceso será más arduo no alcanzando el nivel nativo.

Asimismo, Barrios, (2016) comenta que el entorno sociocultural del diario vivir que afronta los niños y adolescentes debe favorecer la integralidad que defiende la educación, no solo se debería tener conciencia del engranaje entre educación y aprendizaje con las bases neuronales y biológicas de estos procesos. Araya-Pizarro y Espinoza (2020) manifiesta que reconocer y contemplar mecanismo que fortalezcan aspectos socioculturales influyen en el desarrollo cerebral de los educandos, los cuales podrían ser causantes de desequilibrios y/o brechas educacionales.

Como ponen de manifiesto los diversos estudios señalados, aparte de la edad temprana como beneficio del aprendizaje de una lengua, también el ambiente sociocultural es clave, pero el gobierno nacional al nombrar docentes especializados ayuda en gran medida al desarrollo cognitivo del infante y cumple con el objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo PNB (2004) “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural con estándares internacionalmente comparables” (p.6).

Tal como señalamos al inicio de este trabajo, en el 2006, el gobierno nacional colombiano creó un plan estructurado para desarrollar las competencias comunicativas en el sistema educativo, en el cual contempló un lenguaje común para las diferentes etapas del proceso formativo de los estudiantes basándose en el MCERL: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Veamos la tabla 6, en la cual se exponen los propósitos de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de inglés en las instituciones educativas públicas de Colombia en concordancia con los niveles del marco común europeo.

Tabla 6

Niveles del Marco Común Europeo en Relación con el Desempeño en los Grados de Escolaridad

Niveles según el Marco Común Europeo	Nivel educativo en que se espera desarrollar cada nivel de lengua
A1	Grados 1 a 3
A2	Grados 4 a 7
B1	Grados 8 a 11
B2	Educación Superior

Adaptación Estándares Básicos de competencia en lenguas extranjeras (2015)

De igual manera, el gobierno nacional propone los estándares para la educación básica y media organizando cinco grupos de grados que corresponden al desarrollo progresivo de los niveles de desempeño en inglés, veamos tabla 7.

Tabla 7

Grados de Escolaridad y su Relación con el Nivel de Inglés

Ciclos	Nombre del nivel en Colombia	
Primero a Tercero (1° a 3°)	Principiante	A1
Cuarto a Quinto (4° a 5°)	Básico 1	A2.1
Sexto a Séptimo (6° a 7°)	Básico 2	A2.2
Octavo a Noveno (8 a 9°)	Pre intermedio 1	B1.1
Décimo a Undécimo (10° a 11°)	Pre intermedio 2	B1.2

Adaptación Estándares Básicos de competencia en lenguas extranjeras (2015)

El documento se denomina estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, en el cual se encuentra diseñados esquemas para los ciclos expuestos en tabla 6, cada compendio tiene un estándar general a manera de historieta, asimismo posee cinco columnas donde se agrupan los estándares específicos, habilidades de comprensión (escucha y lectura) y habilidades de producción (Escritura, Monólogo, Conversación).

Como vemos, los esfuerzos del gobierno nacional colombiano son amplios, pero se requiere comprender que un docente especializado en los grados de primaria es importante y podemos darnos cuenta que no se contempla la enseñanza del inglés con estándares en preescolar, sabiendo que estos niños tienen un desarrollo físico que les permite iniciar un proceso educativo más formal, pues sus habilidades motoras, gruesas y finas los habilitan para realizar tareas que son típicas en los salones de clase, además de encontrarse en un momento de desarrollo que requiere de estimulación, tanto física, como cognitiva y afectiva, pues están preparados para afrontar retos significativos, como el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés.

En este orden de ideas, es importante aportar en este estudio los beneficios que implican brindar una educación especializada en inglés en edades tempranas partiendo

del hecho que un niño puede manejar dos idiomas, su desenvolvimiento en ellas lo hace más creativo y sus facultades que tienen que ver con el intelecto se desarrollan de mejor manera. Apoya, Baker (2000) esta premisa que el infante es capaz de aprender dos lenguas por su capacidad natural que lo involucra en el tema sin esfuerzo. Complementa, Salgado (2010) que el conjunto de palabras y reglas gramaticales necesita una exposición constante del futuro hablante, más cuando son dos lenguas a la vez.

En estudios como las de Vale y Feunteun (1995) se probó que los niños bilingües poseen una mayor habilidad cognitiva en general: Los niños tienen flexibilidad en el cerebro, pensamiento abstracto, pensamiento divergente al manejar dos lenguas, sensibilidad social, son conscientes que la palabra y el significado manejan una arbitrariedad entre sí, son capaces de lograr una mayor extracción del significado y las estructuras del contexto, y en el futuro se les facilita aprender más idiomas.

Ahora bien, vamos a describir detalladamente tres factores indispensables que un buen programa de inglés debe tener para niños de preescolar y primaria, puesto que sólo la calidad de la enseñanza podría garantizar que se cumpla la premisa que cuanto antes empiecen los niños será mejor. Como se expuso anteriormente, el cerebro del niño tiene habilidades cognitivas en desarrollo y se debe aprovechar este factor, pero reiteramos que se realice con una enseñanza de calidad. En primera instancia, el perfil del profesional, debe poseer una formación sólida en tres áreas: “(1) Formación pedagógica, conocer las características de desarrollo y psicológicas (cognoscitivas, afectivas), sociales, etc., propias de los niños de diferentes edades; (2) Formación en lingüística (lengua, psicolingüística, sintaxis, pragmática, sociolingüística, etc.); (3) Dominio del inglés” (Mercau, 2011, p.44). Lo que quiere decir que una licenciatura en el idioma inglés satisface los puntos 2 y 3, pero omite normalmente el 1; se requiere una formación en pedagogía infantil a la vez.

En segunda instancia, los materiales de enseñanza deben estar enfocados a si es atractivo visualmente para los niños de primaria, si contiene un temario adecuado, si los criterios fueron diseñados para la enseñanza de las cuatro habilidades, enfoque comunicativo, enfoque gramático, presentación inductiva o deductiva de los contenidos lingüísticos, si es adecuado para el contexto de mi escuela, si se retoman los diferentes temas que se van desarrollando (Mercau, 2011). Son cuestionamientos que los profesionales en la enseñanza del inglés pueden hacerse y que un licenciado en primaria es complicado que se los plantee, porque el inglés no es su disciplina.

En tercera instancia, actividades que impliquen motivación e interés para el niño, atractivas y adecuadas, ya que son la respuesta intrínseca de porqué es importante e interesante aprender una segunda lengua, el inglés. Depende de este primer acercamiento que los efectos de aprendizaje puedan ser duraderos, es primordial que la asignatura tenga un impacto positivo generando el gusto por la lengua extranjera en su aprendizaje, su desarrollo y autoestima, si es lo contrario, los pensamientos y sensaciones pueden llegar a ser negativas y frustrantes.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Para culminar, es importante añadir que lo atractivo de las actividades enriquecen la calidad del tiempo, si son pocas horas de clase a la semana, esto repercute en dejar en la mente del niño una buena predisposición al aprendizaje del inglés. Por eso resulta muy beneficioso para los alumnos comenzar a edades tempranas, ya que su cerebro actúa como una esponja que absorbe toda la información que le llega (Álvarez, 2010). Además, el cerebro está preparado para adaptarse a nuevos aprendizajes debido a la plasticidad que le caracteriza en estas etapas de crecimiento. La neuro-plasticidad se comprende cuando el sistema nervioso se potencializa al modificarse orgánica como fisiológicamente al recibir información estimulante y generar conexiones nerviosas para su desarrollo (Garcés-Viera y Suarez-Escudero, 2014). Gran rol cumple el docente de primaria licenciado en lenguas en estos momentos de desarrollo neuronal.

Capítulo 5

¿Qué caracteriza al buen profesor de inglés?

¿Qué Caracteriza al Buen Profesor de Inglés?

Identificar las competencias del docente del idioma inglés es una tarea exigente, puesto que involucra el contexto del estudiante como eje esencial en sus prácticas con el propósito de lograr un desempeño exitoso en su quehacer pedagógico y así alcanzar el verdadero aprendizaje tomando en cuenta el gusto por aprender un nuevo idioma que conlleve al goce y disfrute en el proceso.

Perrenoud (2007) nos comparte que una buena práctica del docente debe ser reflexiva, contener trabajo en equipo, colmada de experticia, poseer valores de autonomía y responsabilidad, respeto a la diversidad, enfocada en los materiales y situaciones de quehacer pedagógico aprendiente, sensible al conocimiento pertinente, es tanto el compromiso del docente que él es capaz de decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, Freud denominaba estos eventos fortuitos “imposibles”, el estudiante se opone a la responsabilidad y al saber.

Estas palabras muy sabias que proclama Perrenoud es el desafío diario de los docentes en Colombia y tal vez en muchos países, el amor por el conocimiento, la responsabilidad y compromiso por parte del estudiante es poco destacado; por eso el docente de hoy debe enfrentarse con nuevas técnicas de motivación en su proceso formativo, superar la visión de una educación centrada únicamente en la transmisión de conocimientos para acercarse a la construcción de un saber que tenga sentido para el individuo y para la sociedad. Cuando se anuncia el desarrollo de competencias en los estudiantes se habla de inculcar en ellos la capacidad de ser, saber y saber hacer en contexto, de usar dicho conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos de manera flexible en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Es decir, modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje para centrarlos en procesos de aprendizaje permanentes en los que entran en diálogo los saberes científicos y cotidianos.

Por consiguiente, Perrenoud propone diez competencias, no importa que asignatura se imparta, éstas complementan la heterogeneidad de las diversas personalidades de los profesores y deben ser consideradas esenciales en la formación continua:

1. “Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua”.

(Perrenoud, 2007, p. 12 -13)

Ahora bien, lo que nos aqueja en esta investigación en curso es el tema de los conocimientos indispensables que todo profesor de inglés debe saber de la disciplina y sobre la enseñanza del mismo.

El Ministerio de Educación en Chile (2017) propone en su libro Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés “las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse adecuadamente en el aula escolar” (p.13).

El primer conocimiento que el profesor debe tener es el manejo de los componentes fundamentales de la lengua inglesa léxico–gramatical, fonético, fonológico y pragmático con el propósito de integrarlo de manera contextualizada en los procesos de enseñanza – aprendizaje a través del diseño de estrategias con vocabulario pertinente en las unidades temáticas en textos orales, escritos y auditivos utilizando instancias para lograr la interacción de los discentes en situaciones contextualizadas.

El segundo saber del profesor es el comprender la importancia de la comprensión de textos orales y escritos como eje articulador del proceso de enseñanza, puesto que el docente debe tener la capacidad de dar significado, técnicas e implementar actividades para que haya una relación texto–lector desarrollando habilidades receptivas en los estudiantes para la interpretación y construcción de opiniones personales, pensamiento crítico y creativo.

El tercer componente que describe a un buen profesor de inglés es el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita en sus estudiantes, lo que se evidencia cuando construye mensajes coherentes y significativos con el fin de tomarlos en cuenta para facilitar las habilidades productivas de los educandos identificando los componentes lingüísticos y cognitivos indicados para su planeación de clase; sin dejar de lado que las actividades, estrategias de dicha planeación sean aplicadas a un contexto comunicativo real.

El cuarto eje esencial del profesor de inglés es el tomar en cuenta la interrelación de las habilidades de escucha, expresión oral, escritura y lectura como objetivo comunicacional, ya que en cada clase debe lograr integrar las cuatro posiciones de manera motivadora en las diversas estrategias de su planeación.

El quinto componente que debe tener el profesor en su quehacer es entender la evaluación como vínculo constructor de aprendizaje tanto para medir los logros de los estudiantes en relación con los objetivos curriculares nacionales como el tener conciencia que estos resultados brindan una visión a la práctica pedagógica y, por consiguiente, los cambios que se deben hacer en la misma. Este conocimiento se manifiesta en el diseño de instrumentos que realiza el docente para evaluar y retroalimentar los procesos de los estudiantes de forma clara, oportuna, sistemática, constructiva, variada y apropiada, tomando en cuenta las ventajas y desventajas de los diferentes tipos de evaluación para así aplicar la más indicada de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes, lo cual le permite identificar problemas reales en la práctica de aula y dar un giro en su metodología para implementar un plan de acción en busca de solución.

El sexto dominio está relacionado con la apropiación de las teorías del aprendizaje del inglés, el docente evalúa el enfoque más conveniente pensando en el contexto de sus estudiantes a la par con las estrategias que favorezcan la precisión y fluidez en el manejo de la lengua demostrando una visión amplia de los diferentes estilos que tienen los alumnos en el momento de adquirir el conocimiento con el propósito de planear actividades pertinentes que promuevan la participación, la motivación y el aprendizaje efectivo tanto en el aula como fuera de ella; la autonomía y la curiosidad del estudiante permiten el avance en el progreso del inglés.

El séptimo aprendizaje importante que el docente de inglés posee es el manejo de la tecnología en pro de diseñar y proponer recursos físicos y virtuales propicios para la enseñanza del inglés; plataformas, cursos online gratis, blogs motivando al estudiante a involucrarse de manera divertida con el inglés en horas contrarias a la escuela integrando las cuatro habilidades.

El octavo saber es la importancia de integrar la propia cultura con la comunidad angloparlante, pues ayuda a que el contexto de la clase sea auténtico; el docente, al involucrar en sus guías talleres el mundo exterior, hace interesante su enseñanza y abre una ventana hacia diversas culturas que los estudiantes experimentan fuera de la escuela, lo cual es un lazo dinámico, hablar de los temas que le apasionan al alumno usando como vínculo comunicativo el idioma inglés.

El último saber es la actualización permanente del docente, la creación de redes y comunidades de aprendizaje para reflexionar sobre el quehacer pedagógico. El interés del profesor por asistir a seminarios, conferencias, talleres y eventos nacionales e internacionales que incentiven su espíritu de investigación e innovación en el aula cada día.

De igual manera, otras investigaciones resaltan las cualidades que debe poseer un profesor de idiomas. Páez (2001) tomando como referencia a diversos autores, afirma:

Competencia comunicativa del profesor de idiomas: es la serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado. (p.5)

Concepto que ensambla todo el bagaje de estándares y competencias que el Ministerio de Educación de Chile propone, y a la vez Páez (2001) dice:

Propuesta del concepto de competencia metodológica del profesor de idiomas: es el conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que, junto a una probada competencia comunicativa, tiene el profesor para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera basado en los principios y tendencias de determinados enfoques y métodos y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea

capaz de seleccionar, de entre un grupo grande de posibilidades la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presenten en el aula. (p.5)

Como es posible observar esta competencia metodológica puede describir las cualidades que debe tener todo profesor, pero se enriquece con la competencia comunicativa que es esencial para el profesor de idiomas, puesto que lograr un desempeño óptimo en su quehacer pedagógico es indispensable para contagiar a sus estudiantes a aprender un nuevo idioma y que disfruten del proceso.

La excelencia del profesor de inglés es requerida en las aulas además de su profesionalismo en el dominio del inglés, debe ser capaz de utilizar textos adecuados y a la vez producir materiales válidos y actualizados que motiven al estudiante y lleguen a los intereses de éstos.

En este orden de ideas, los pedagogos Fayes, El-Hibir y Babiker (1990) dicen que existen un número de cualidades muy importantes que caracterizan a los profesores de idioma inglés; se relacionan a continuación.

- Entrenamiento profesional: un docente no solo debe saber el idioma inglés, sino debe manejarla perfectamente con el fin de utilizarla cuando sea necesario.
- Justicia: ofrecer oportunidades a todos los miembros de la clase sin asumir actitudes de superioridad antes sus alumnos.
- Amistad: es el camino para llegar a una comunicación mutua, abierta, libre y colaborativa entre estudiante y profesor.
- Actitud ante los errores: corregir los errores con tolerancia, paciencia y colaboración, que el estudiante se sienta acogido y no con miedo a participar.
- Firmeza: disciplina con amor y no como un reclutamiento militar, todo acorde con el tipo de actividad y el tamaño del grupo.
- Fe en la docencia: profundo conocimiento del saber a impartir, consciente de su vocación y entrega al estudiante.
- Conciencia de las diferencias individuales: ser capaz de observar en los discentes sus cualidades, defectos y diferencias intelectuales tomándolas en cuenta en el momento de diseñar sus clases.

Todas estas cualidades que describen los pedagogos es el campus intelectual que debe tener todo profesor de una asignatura X, sino que se hace indispensable que el docente de inglés se apropie rigurosamente, ya que el aprendizaje de una lengua requiere de un esfuerzo cognitivo mayor en el discente, pues su lengua materna esta por doquier y se necesita que el docente sea un elemento recursivo, planificador, consejero, motivador, promotor y evaluador del aprendiz para generar la significación y la práctica dentro y fuera del aula.

La Buena Actitud del Docente en el Aula⁴

Una cualidad importante en la relación docente y alumno es la tolerancia, virtud que ayuda a conformar mundos y actitudes democráticas al dar oportunidad a través de la comunicación asertiva de verter, contrastar y construir diversas formas de pensamiento. Es así que lleva consigo la persuasión y no la coerción. El educador persuade y dialoga con el otro con amor dejando de lado la pasividad, el desinterés y la indiferencia; en cambio, convence y acuerda mediante argumentos. Los procesos de enseñanza deben conllevar el error o equivocación, los cuales promueven aprendizajes más profundos. Por lo que es preciso concebir el acto de enseñar como un acto de humildad, tolerancia y respeto, aceptando los errores y corrigiéndolos con amor y respeto.

En este sentido, la manera de explicar, la comprensión de los errores, la valoración de los progresos más allá de los resultados, la confianza depositada en el estudiante y sus capacidades, el propiciar la participación y la cooperación en el aula parten de una buena actitud del docente (Núñez del Río, 2009). Un entusiasmo por enseñar, una vocación por sentir y ver el avance de su estudiante, una disposición a dar lo mejor de sí mismos, una vivencia de esfuerzo, dedicación y amor a su labor con el propósito que su discípulo comprenda y llegue más allá del contenido a un proceso cognitivo que lo empodere en una sociedad del conocimiento (Roncancio et al., 2020), todas estas características se reflejan cuando el docente busca interactuar con los discentes no solo dentro del aula y se crean lazos de confianza y amistad, conversando para conocer sus inquietudes, expectativas, aspiraciones, problemas de tal modo que el estudiante se identifique con su profesor y despierte el interés por el aprendizaje.

Así, los educandos son individuos únicos que el docente debe tomarse el tiempo de conocer. E. García-Rangel, A. García-Rangel y Reyes-Angulo (2014) refiere que el alumnado este colmado de iniciativas, intereses de todo tipo, sentimientos, emociones, aptitudes y actitudes para crecer cognitiva y socialmente, ya que sus afectos, inquietudes y valores son particulares y deben ser entendidos por su educador. De ahí que, Roncancio et al. (2020) nos manifiestan que el docente debe tomar en cuenta al estudiante con sentimientos de consideración, puesto que es un ser que requiere de mucha atención, compromiso, agrado, cordialidad, muchas veces su familia es ausente y su ejemplo de adulto a seguir son los docentes que permanecen con ellos 6 a 8 horas en el día.

En este orden de ideas, los procesos de educación, enseñar y aprender son propios de una acción social, donde la interacción con los demás son esenciales, de vital importancia para el cumplimiento de este fin (Roncancio et al., 2020). Por tal motivo estas relaciones sociales han de ser de total agrado para cada uno de los integrantes de una sociedad educativa, ya que esto afecta la motivación por aprender y el asistir a un lugar donde se siente incómodo o en el cual no se le tenga en cuenta para algo más que para una necesidad académica, desconociendo otros aspectos de vital importancia como el desarrollo social y afectivo, es donde se infiere que en la escuela se deben promover la vivencia de situaciones de cada uno de los integrantes de ésta y en especial que los

⁴Algunas ideas de este apartado fueron publicadas como producto de esta investigación.

estudiantes perciban relaciones más profundas con los demás mediante la capacidad de perdonar y corregir los errores cometidos, los cuales son importantes dentro de los procesos de aprendizaje, las capacidades de ser compasivos ante situaciones dolorosas, compartir sentimientos incluso sin llegar a manifestarlo de manera verbal, entender los diferentes puntos de vista aunque no estén de acuerdo con ellos y todas estas experiencias son fundamentales entre individuos que comparten a diario y más aún en procesos educativos en los cuales se busca formar personas integrales que forjaran una mejor sociedad.

A su vez, las relaciones sociales en la escuela se deben caracterizar por una gran carga de experiencias positivas, vivencias emotivas a través del ejemplo entre docentes para que los estudiantes se apropien de dichas conductas de gran valor emocional, proporcionando actitudes y valores necesarios en los procesos de aprendizaje para una sociedad. Por lo cual los educadores han de capacitarse y desarrollar una alta inteligencia emocional que les permita el manejo adecuado de diferentes situaciones y necesidades de sus educandos. Esto solo puede forjarse cuando el docente se entusiasma con su labor y la observa como un reto. “No se da un uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Nos sigue faltando cohesión social, reconocimiento del otro como alguien” (Jornet, 2012, p.2). Por lo tanto, compartir emociones con quienes lo rodean y ser capaz de percibir la vida desde una perspectiva diferente a la propia para dar lugar a su labor como educador es un panorama alentador.

De ahí que, estas mismas características de emisión, pasión y amor por los demás han de sentirse y transmitirse con aquello que enseña desde lo social, afectivo y académico, lo que hará que se interese por buscar la manera de ajustar los contenidos a las necesidades de sus estudiantes, dando sentido e importancia a lo que enseña promoviendo la curiosidad por continuar aprendiendo.

Tomando en cuenta la investigación de Ibarra, (1998) denominada la tolerancia y el buen maestro, la cual evidenció mediante observaciones y análisis en facultades de la Universidad Autónoma de Queretano en México, que los docentes aplican técnicas de tolerancia, amor y compasión ante las dificultades que posee un estudiante cuando pregunta o pide explicaciones, estos profesores siendo galardonados por ser Buenos Maestros actúan como agentes de consenso y persuasión ante situaciones adversas que suceden en el aula, definitivamente no son clases de régimen militar ni tampoco monasterios, se infringen las reglas, pero aun así hay respeto. Así que, los docentes crean ambientes donde los estudiantes se sienten capaces de opinar y expresar sus dificultades cognitivas, familiares o de cualquier nivel.

Para terminar, la actitud del docente tiene que estar inmersa en un ambiente de tolerancia y amor por entender al discente. Jornet, (2012) apunta que los seres humanos necesitamos un cambio sustancial, se requiere un compromiso en las formas de estar en el mundo, aspectos como equidad, derechos para todos, eliminación de la pobreza y de la inclusión personal y social. Cuando el educador permite a sus estudiantes dar opiniones frente a sus gustos y desafecciones ante las temáticas, suscitar espacios de discusión, así

como de relajación y reflexión se está creando un ambiente armónico y homogéneo que la sociedad agradecerá por la formación de individuos con pensamiento crítico y humanista.

Formación Continua del Docente⁵

Las creencias, concepciones y orientaciones que posee un docente acerca de su quehacer influyen en el aula de clase y en su propia formación como profesor, puesto que este conocimiento está asentado, arraigado e interiorizado en las mentes de estos profesionales, igualmente está afectado por el cómo ellos fueron enseñados en el pasado. (Roncancio et al., 2020). Este aspecto es posible compensarlo con la constante actualización y capacitación que un docente debe promover de sí mismo, entre más el docente profundice no solo en su disciplina si no en la complejidad de saberes que involucra la enseñanza. Este cambio de paradigma pretende beneficiar a los aprendices en procesos cognitivos que les permita aprender a aprender sobre cualquier tema sin que tengan que volver a la escuela. Dichos cambios son complejos y difícilmente modificables a menos que se realicen desde lo profundo de las estructuras conceptuales de los docentes, lo cual solo se logra en la reflexión entre pares en una formación continua, dando como resultado procesos de enseñanza y aprendizaje más eficientes.

En este orden de ideas, el proceso de reflexión en el cual el profesor, junto a otros, analiza críticamente, revisa, construye y reconstruye su propia actuación en clase, es fundamental en todo maestro en relación a su quehacer diario, los propósitos de la disciplina a enseñar, la interacción con otros saberes, las actividades metodológicas a implementar como el uso de metáforas, analogías, representaciones y descripciones adaptadas al contexto, los materiales más convenientes a ser usados, las dificultades, concepciones, preconcepciones e ideas alternativas que poseen sus estudiantes, sexo y motivación, las estrategias y métodos de evaluación que beneficien su labor pedagógica y didáctica (Marcelo, 1992). Todo un bagaje de elementos que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje que demandan una reflexión constante para generar un cambio significativo de dichos procesos.

Lo anteriormente mencionado es indispensable si consideramos la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los docentes a lo largo de su carrera siempre se van a encontrar con estudiantes con nuevas necesidades de aprendizaje, con nuevas formas de aprender, con condiciones y necesidades sociales diferentes cada vez más complejas y diversas como por ejemplo el pasar de una sociedad industrializada a una del conocimiento, de una operativa y jerarquizada a una de cooperación competente y descentralizada, de la pasividad y obediencia a una proactiva con iniciativa. Este cambio formativo se debe propiciar en la escuela, pero ¿Cómo promover estos cambios sin que exista una formación continua de quienes tienen esta responsabilidad de enseñar?

⁵ Algunos párrafos de este apartado fueron publicados como producto de esta investigación.

La implementación exitosa de novedades educativas. Un ejemplo es lo que García-Laborda (2017) manifiesta, los test on-line asistidos por ordenador en la evaluación de una segunda lengua son una opción que podrá optimizar la selección, organización y articulación de contenidos disciplinares, identificando problemas de aprendizaje en sus estudiantes y estrategias de superación, planteando innovación dentro y fuera del aula mediante una comunicación asertiva con sus discentes y compañeros e incrementando la motivación llegando a una satisfacción profesional superior. Esto requiere que los docentes aprendan cosas nuevas que favorezcan su trabajo, los espacios de formación mediados por la reflexión de la práctica educativa lleva a implementar procesos de investigación sobre diferentes aspectos relacionados con los fines, las necesidades educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación promoviendo acciones pedagógicas y didácticas innovadoras, eficaces, personalizadas y más eficientes mejorando continuamente la formación de los educandos, lo cual debe ser fomentado, en condiciones adecuadas y con el apoyo de entes externos que permitan a los docentes cumplir con una parte de su profesión, la de investigar generando conocimientos acordes a sus necesidades sin tener que estar permanentemente dependiendo de otros que les digan que hacer y por el contrario sean ellos mismos quienes lideren sus propias investigaciones en educación, lo cual les permitiría actuar con propiedad y de manera legítima, ya que la educación ha de ser comprendida, interiorizada por quienes la llevan a la práctica para que tenga sentido y deje de ser algo impuesto a la fuerza, mecanizado sin llegar a comprender o dar sentido a lo que se hace, llegando a dificultar y/o entorpecer los procesos y fines propuestos por aquellos con el ánimo de mejorar u ofrecer una educación de calidad, pero ajenos a la escuela.

De modo que, la escuela tiene el compromiso de girar en función de llevar el conocimiento a lugares misteriosos de aventura y regocijo, donde la sapiencia de los estudiantes se observe por doquier. El profesor debe ser el orientador o facilitador para la búsqueda de ese conocimiento práctico y con sentido, es decir que la memorización de clases, las discusiones de personajes de historia, la lectura de libros en pro de identificar temas y caracteres no son bagajes suficientes de conocimiento, se debe pretender discutir múltiples interpretaciones de dichos textos con evidencia documental, enseñar a pensar con actitud investigativa. Así que, el docente requiere comprender el papel de la investigación como eje primordial para el aprendizaje de aquello que se estudia, trascendiendo a algo más que un saber sin sentido. Es decir, usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos de manera flexible para ser aplicados a situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron, modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje para centrarlos en procesos de aprendizaje permanente mediante el trabajo articulado con docentes de otras disciplinas con el propósito de no incrementar la cantidad de contenidos a los estudiantes si no por el contrario promoviendo habilidades de pensamiento en cada una de las áreas del conocimiento facilitando el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes, entre los mismos docentes y entre los mismos estudiantes.

Capítulo 6

Factores escolares que influyen en el aprendizaje

Factores Escolares que Influyen en el Aprendizaje

Son muchos los factores que influyen en el desempeño del estudiante. Mencionamos algunos factores que tienen influencia significativa en este aspecto, ya que consideramos que las buenas prácticas pueden verse indemnes o lesionadas por causas de ambientes escolares diversos. Además, la relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico es relevante para autores que han estudiado este tema a través de la historia. Si el efecto de esta variable no se controla, los aspectos del aprendizaje analizados estarán sesgados particularmente por los factores escolares (Willms y Sommer, 2001). Por lo que se hace necesario identificar los principales indicadores que describen y miden el estado socioeconómico; es una combinación de bienes valiosos, como riqueza, poder y estrato social (Bornstein y Bradley 2003). Involucrando el ingreso de los padres, la educación y la ocupación de los mismos. El entorno económico y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes puede condicionar su desarrollo (Sirin, 2005). La falta de recursos para una alimentación apropiada (Glewwe, Jacoby, y King, 2001). Así que abordaremos en el siguiente apartado, aspectos que visualicen el entorno familiar como un campo de comodidad, apoyo en deberes académicos y buena alimentación, así como el nivel educativo de los progenitores en relación con la influencia cultural y el factor económico, lo cual se presume podría incidir en el éxito académico.

Entorno Familiar en Relación con los Intereses y Propósitos Educativos– Formativos

La familia es el primer ambiente educativo que el ser humano experimenta en el transcurso de su vida. La comunicación asertiva, la cooperación en diversos momentos de la etapa educacional, el apoyo y la entrega incondicional del adulto hacia su niño o adolescente es crucial, ya que ellos están aprendiendo conocimientos de toda índole y necesitan permearse de amor, emociones afectivas y ayuda en sus tareas y trabajos. Además, el papel emocional, motivador y de apoyo que viven los padres con los hijos trasciende hacia su cerebro, tan definitivo para su desempeño escolar (Valle, González y Frías, 2006). Por lo que la familia o el pariente más cercano es el facilitador y promotor de las condiciones adecuadas que el discente requiere en su función como educando.

En ocasiones los progenitores de primer grado, por motivos diversos, no están al cuidado de los niños y adolescentes, no brindan la seguridad, el bienestar, el cariño, la comprensión que permite a estos aferrarse a buenas prácticas de convivencia y sobre todo a sentirse alegres y conscientes de que pueden y vale la pena estudiar, que tienen las habilidades, facultades y capacidades para enfrentarse al reto de acercarse al conocimiento de manera eficiente y responsable. Aunque esta función maternal y parental, hoy en día la ejercen otros individuos, lo importante es brindar este espacio y estos sentimientos a nuestros infantes de cualquier edad, porque inicia desde que abre sus ojos al mundo hasta convertirse en personas productivas para la sociedad.

De acuerdo con lo expuesto es relevante mencionar un estudio llevado a cabo por Chica, Galvis y Ramírez (2009) quienes tomaron en cuenta los resultados arrojados por

el ICFES saber 11° del segundo semestre de 2009 identificando los determinantes del rendimiento académico en Colombia. Ellos utilizaron el modelo Logit Ordenado Generalizado, el cual es un modelo matemático de regresión de variables dependientes ordinales. Los resultados encontrados muestran la importancia que tienen las variables socioeconómicas en el desempeño, en especial nivel de ingreso y escolaridad de los padres, se considera que el estudiante con un entorno socioeconómico favorable le permite contar con las condiciones esenciales para dedicarse sin inconvenientes a sus estudios, un discente con escenarios propicios puede acceder a mejor alimentación, transporte, infraestructura y herramientas informáticas que permitirán el logro académico.

Así que un entorno familiar que promueva prácticas de esfuerzo y esmero por el estudio como es ayuda con las tareas, preocupación por empacar merienda a sus niños o adolescentes, generar en casa un ambiente de respeto o silencio cuando se estudia o se hacen labores académicas, brindar un espacio armonioso y agradable, entre otras son maneras de decir sí quiero, como padre o acudiente o tutor, que te vaya bien en el colegio y puedas soñar con una carrera universitaria o técnica, pues de acuerdo con las posibilidades económicas.

Por lo que es importante resaltar algunos estudios relacionados con el tema tareas para la casa, se predice que este fenómeno tiene un efecto significativo en el rendimiento académico Suárez, Núñez, Vallejo, Cerezo, Regueiro, y Rosario (2014) realizaron un estudio con 454 estudiantes en tres centros educativos del norte de España, edades entre 10 y 16 años, desde 5° de Educación primaria hasta 4° de educación secundaria obligatoria de diez centros educativos del Principado de Asturias. Dicho campo de estudio permitió concluir que más que el tiempo dedicado a las tareas lo benéfico es el acompañamiento parental en forma de apoyo y no en forma de control especialmente en la educación secundaria.

En este orden de ideas, el trabajo escolar hecho en casa fortalece el vínculo familiar. Martínez y Murillo (2013) asienten que las tareas para el hogar afianzan el trabajo de aula, ya que no es suficiente lo dado por el profesor, se requiere el apoyo fuera del aula además constituye crear una cultura educativa entre familia y estudiante. Esta práctica de apoyo hace a los estudiantes seres exitosos (Epstein y Van Voorhis, 2001). Los deberes escolares mejoran la comprensión del conocimiento, propician actividades para ejercitar la mente hacia el trabajo académico, el alumnado se convierte en un ser más hábil intelectualmente y es consciente que el colegio no es el único lugar donde se puede aprender (Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006). Entonces cuando la familia propicia un ambiente de respeto por estas costumbres educativas es más fácil para el discente comprender que la tarea le ayudará a superar o mejorar sus conocimientos.

Destacando un trabajo realizado por Rojas (2005) sobre el entorno familiar y su relación con el rendimiento escolar, el cual afirma que un mejor acompañamiento de parte del ambiente más cercano al estudiante influye positivamente en el desempeño académico. La investigación giró alrededor de niños diagnosticados con indicios de maltrato en la Escuela Calarcá de la ciudad de Ibagué, Colombia; los objetivos eran hacer intervenciones de acompañamiento con actividades escolares mediante talleres grupales

con la participación del entorno familiar y así mejorar las actitudes del estudiante hacia el estudio, lo que concluyó en un acercamiento comprometido de los padres a la academia mejorando tanto el trato familiar y sus resultados en el colegio.

Asimismo, los pensamientos y perspectivas de la familia inquietan o animan al estudiante, ya que sus actitudes, prejuicios o conductas permiten que él se revista de optimismo, valor para apropiarse de su tarea escolar y su rol como estudiante de manera exitosa. En ocasiones, palabras de ánimo, como “si se puede” “ven te ayudo”, “los dos podemos” incitan a decir que continuemos y nos acercan hacia el logro. En cambio, un acompañamiento escolar negativo, entiéndase el trato agresivo, humillante, despreocupante, desagradable y problemático de sus parientes cercanos padres, hermanos, tíos y primos quienes no participen, no apoyen con las diversas formas de interacción con el menor y sus labores académicas, afectará negativamente su rendimiento académico de manera sobresaliente. Se establecen las normas para la protección y garantía de los derechos y libertades de la niñez en Colombia, el maltrato infantil se define como

Toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006, p.14).

Este fenómeno de trato inadecuado hacia el infante influye en su éxito escolar, puesto que la capacidad de asumir psicológicamente un determinado afecto es esencial para propiciar un enlace positivo en la escuela.

Finalmente, un entorno familiar adecuado ayuda a crear y generar hábitos de estudio, ya que brindar un espacio de silencio al estudiante, momentos de tranquilidad sin agresiones dentro del hogar, apoyo y motivación en sus deberes escolares permiten que el infante o adolescente presente una actitud propicia en la escuela reflejando el interés y la participación positiva que sus padres o familiares cercanos generaron en casa. Bisquert (2017) nos aporta que la ayuda recibida en su núcleo familiar especializada o no, puesto que se debe contar que algunos padres tienen estudios secundarios o superiores otros no los poseen, pero la comodidad, el esmero que estos ofrecen es igual o mayor, ambientes agradables y benéficos para sus hijos.

Nivel de Educación de los Padres en Relación con el Rendimiento Académico

Todos los estudios evaluativos a gran escala, como el Proyecto PISA, TIMSS o PIRLS, desde el informe de Coleman et al. de los años 60 en USA demuestra que el nivel sociocultural y económico familiar es el mejor predictor del rendimiento. Hace cincuenta años, se publicó en los EEUU el informe “Equality of Educational Opportunity” (Coleman et al., 1966). Se puede señalar que ningún informe educativo ha tenido, hasta

la fecha, un impacto similar en el debate sobre la justicia social de un país (Marqués-Perales, 2016). La influencia del factor familiar, como individuos formados en la academia, permite que la parte cultural de éstos en relación con la estimulación que el infante recibe desde el momento de su nacimiento hasta el término de su escolaridad tomando en cuenta vacaciones, conversaciones y ambientes de aprendizaje en el hogar hace que la educación de los niños y adolescentes se facilite de algún modo, porque se brinda apoyo académico verdadero con conocimientos óptimos que permitan ejercitar y fortalecer lo visto en clase, personalizar la relación pedagógica para crear un vínculo de refuerzo en temáticas especializadas. Este fenómeno ha coadyuvado a mejorar el rendimiento académico. Martínez-Otero (2002) consciente que, el nivel educativo de los padres es primordial en el desempeño escolar de los estudiantes y en su capacidad para alcanzar niveles superiores de escolaridad. De igual manera, la mentalidad y expectativas de la madre al referirse en la carrera educacional de su hijo lo hace soñar y esmerarse en sus hábitos estudiantiles.

También, las investigaciones concernientes al aspecto económico, como es el ingreso familiar y el lugar de residencia generan factores dominantes en el rendimiento escolar. Mella y Ortiz (1999) observan que las actividades extraescolares que realizan los estudiantes, los incentivos y el testimonio de familia juegan un papel favorable o desfavorable en el desempeño académico del educando en la escuela. Existen investigaciones enfatizando la relevancia del nivel socioeconómico como variable central de las desigualdades que se observan en el rendimiento académico en evaluaciones analizadas en el contexto latinoamericano (Unesco, 2015b) y en exámenes ICFES (Celis, Jiménez y Jaramillo, 2012; ICFES, 2011). Se ha encontrado que la despreocupación, el bajo interés y las dificultades ante el aprendizaje no es solo del capital económico de la familia sino del capital cultural que perfila las condiciones para que se dé este logro escolar. (Cervini, 2002). El bagaje cultural ofrecido por los progenitores o los parientes más cercanos es un mecanismo de apoyo para el aprendizaje en la escuela y por supuesto para apuntar a las pruebas nacionales e internacionales.

De acuerdo con lo anterior, el estudiante con experiencias culturales notorias, museos, viajes, teatro y conversaciones con padres estudiados genera y da un mayor entendimiento en el transcurso de su escolaridad, ya que es un proceso dinámico y de retroalimentación lo vivido en la escuela en complemento con lo vivido en casa, repercuten actitudes, expectativas, motivación e interés ante el conocimiento continuo, es un proceso de viceversa, se aprende en cada ambiente de vida. La acción escolar se complementa con el origen social familiar, es una conversión del capital cultural con el capital escolar (Bourdieu y Passeron, 1996). Lo que conlleva a poseer óptimos resultados en la academia partiendo del esfuerzo intelectual del estudiante, aptitud y perseverancia que la cultura familiar le ha inculcado.

Asimismo, el ambiente familiar enriquecido con un toque cultural permite que la motivación del estudiante se refleje en el esfuerzo y dedicación al encontrarse con el conocimiento y que el docente adopte en el proceso de enseñanza diversas estrategias que vinculen mundos diversos conocidos de antemano por el discente evitando espacios

abstractos que el estudiante no pueda comprender. Slavin, (1996) afirma “producto de estrategias específicas destinadas a aumentar la motivación” (p.8). El capital cultural heredado familiarmente conlleva a que en el aula se den situaciones auténticas de conocimiento y no estudien cosas abstractas que muchas veces, aunque el docente las explique de mil maneras no es posible que el estudiante las comprenda si antes no ha vivido y percibido éstas.

Para finalizar esta variable de componente cultural de los padres logra que el estudiante se vincule con el aprendizaje de una manera más efectiva y autónoma, porque querrá conocer y aprender por su propia voluntad y de paso tendrá la colaboración y apoyo especializado y si no fuese así los progenitores pensarán en como colaborar en su aprendizaje de forma diversa, contrato de profesor, visita a un museo, cursos extracurriculares, entre otros. Lo importante es el compromiso familiar ante la escolaridad de su hijo, porque su bagaje cultural les permite esforzarse por alcanzar el logro académico de su núcleo familiar.

Capítulo 7

La evaluación del proceso de aprendizaje en la lengua extranjera

La Evaluación del Proceso de Aprendizaje en la Lengua Extranjera

Los docentes de inglés de hoy tienen diversas concepciones de evaluación en el momento de valorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ya que el quehacer en el aula es un ámbito colmado de variados matices donde los instrumentos son dispositivos cambiantes que miden no solo el proceso de aprendizaje del estudiante sino el propio proceso de enseñanza. Así que, generar alternativas de creatividad en la valoración del aprendizaje es una opción indispensable en el proceso educativo, ayuda a que en la evaluación se tomen decisiones esenciales y efectivas encaminadas a formar niños y adolescentes con el compromiso de estar a la vanguardia en el aprendizaje del inglés.

En este sentido, la investigación de Díaz-Alarcón y Ortiz (2012) titulada, el profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. El objetivo gira alrededor de identificar las creencias que poseen los profesores de inglés sobre la evaluación, fueron estudiados 30 docentes de Chile, 10 de educación primaria, 10 de secundaria y 10 de educación superior, la metodología usada fue estudio de casos múltiples que utiliza como instrumentos una entrevista semiestructurada, diarios autobiográficos y un cuestionario tipo Likert, cuyo análisis semántico fue con el software Atlas TI.

Esta investigación pone de manifiesto que la evaluación está más allá de la medición o la calificación, Es un proceso amplio, sistemático y profundo que involucra la recolección, interpretación y retroalimentación de información proveniente de los estudiantes (Ahumada, 2001). Esto quiere decir que el educando integra sus habilidades lingüísticas con tareas interactivas del mundo real mediante portafolios, entrevistas, proyectos y diarios autobiográficos.

Así que, la investigación concluye manifestando que los profesores respecto de sus creencias tienden a alejarse de su actuación en el aula, es decir, en muchas ocasiones hay tensiones entre el discurso y la actuación de los sujetos, puesto que el modelo comunicativo del profesado en las encuestas y diarios autobiográficos difiere de lo que predomina en la aplicación del cuestionario caracterizado por los sistemas y habilidades lingüísticas, pues utilizan predominantemente la prueba escrita como procedimiento y la comprensión lectora como la habilidad comunicativa más evaluada.

Entonces, la concepción de evaluación que aplica el docente de inglés se rige por los enfoques metodológicos que considera pertinentes de acuerdo con el contexto de aula, si se predomina el método tradicional, la evaluación se limitara a una evaluación final de vocabulario y normas de ortografía, pues la gramática es el fin en sí mismo de dicho método. Si es más relevante un método audio-oral que prima las destrezas orales, se amparará en una prueba objetiva que funciona con un gran número de preguntas con una valoración determinada de respuestas aceptables. Si por el contrario se destaca el método comunicativo, la evaluación se toma como un proceso para mejorar la evaluación de aprendizaje, puesto que se toman decisiones frente a los materiales, metodologías, actitudes, espacios, es decir se evalúa el todo para un fin (Pastor, 2003). Los docentes

deciden qué manera de evaluar es la más eficaz tomando en cuenta los gustos, necesidades e intereses de sus estudiantes.

Desde el punto de vista de los problemas en la realización de los exámenes de idiomas presenciales y online, García-Laborda y Alcalde-Peñalver, (2018) analizan los resultados de un estudio observacional realizado con una muestra de 67 estudiantes, en tres institutos de Madrid y dos en Guadalajara (España), el criterio de selección de las escuelas fueron los promedios en los puntajes obligatorios del examen de ingreso a la universidad en inglés. La recolección de datos se realizó con diario de investigación y algunas grabaciones de la presentación del examen de la prueba de idioma por ordenador. El estudio en cuestión, tiene como propósito informar a los docentes sobre aspectos a tener en cuenta en el momento de capacitar a los estudiantes en la realización de pruebas de idiomas al frente de un ordenador en función de las dificultades que tienen y cómo solucionar algunos de dichos problemas, puesto que pocos estudios se han abordado sobre el tema.

A manera de conclusión, se llegó a la necesidad de entrenar a los estudiantes en este tipo de pruebas por ordenador, ya que se requiere que se evite el tiempo usado en la herramienta o leyendo instrucciones y puedan comenzar en el desarrollo del contenido tan pronto como lo tengan delante de ellos. Se cumplirá dicha petición si el docente asume el reto de formar a sus estudiantes no solo en conocimientos lingüísticos sino en el manejo de la prueba en línea y las competencias digitales necesarias para ésta. Otra cuestión importante es la ansiedad que manejan los discentes, lo cual se vincula a factores como la presión del tiempo, la falta de interacción, los problemas con lenguaje corporal, sentirse no escuchado y falta de presencia humana para interactuar, pero otros estudiantes llevaron a cabo su prueba con mayor naturalidad y confianza, dependió de la personalidad y su acercamiento a la tecnología, es un avance en este tipo de pruebas y la propuesta para mejorar es crear mayor número de materiales en línea para apoyar la formación en este sentido. Finalmente, García-Laborda y Alcalde-Peñalver consienten que el tema requiere mayor investigación y la idea es desencadenar estudios futuros y servir de camino a la profundización para el pensamiento de los profesores, investigadores y administradores.

Carácter Científico de la Evaluación

Es una idea compleja pensar en la educación dentro de un factor sistémico. Se toma conciencia de no convertir los resultados de la medición de las políticas, desempeños, costos y aprendizajes en un componente de discriminación y juzgamiento, sino en la oportunidad de brindar cambios efectivos y benéficos para la sociedad en general. De algún modo, se ve la educación con carácter científico, así que se requiere reflexionar sobre si la evaluación es simplemente un significado cuantificable donde el docente en su formación intelectual, cognitiva, ética y actitudinal reduce su práctica de enseñanza a un número, a una homogeneidad de resultados positivos o negativos, de cifras estadísticas.

A continuación, se examinan las propuestas de diversos autores que asignan carácter Científico a la Evaluación:

Tyler (1969) considera la evaluación como: aquel proceso que tiene por objeto determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos, es decir, que, la concibe como constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza, estableciendo como condiciones de una buena evaluación: a) propuesta clara de objetivos; b) determinación de las situaciones en que se estima que el alumno manifiesta la conducta esperada; c) elección de instrumentos apropiados de evaluación, normalmente test; d) interpretación de los resultados de las pruebas; e) determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Al recapitular, Tyler hace aportaciones significativas al concepto de evaluación en el aula, cuando indica que a través de ella se determinan las situaciones que muestran que el estudiante aprendió; este hecho según el autor, se evidencia a través de la utilización del conocimiento, haciéndolo práctico para resolver problemas de la cotidianidad, por tanto, el docente debe tener la capacidad de buscar diversas estrategias para saber si el estudiante alcanzó el objetivo, no solo a nivel escrito, se requiere conocer los ritmos de aprendizaje y la manera de hacer práctico sus conocimientos.

Asimismo, Cronbach (1963) dice que la evaluación es la recopilación y uso de información a fin de adoptar decisiones en cuanto a los programas educativos. Significa que los educadores tomen decisiones sobre la mejora de la metodología, estrategias, materiales de instrucción y calidad del sistema escolar: profesores, organización, todo lo que compete al alumno: necesidades, selección promoción, agrupación, procesos y deficiencias. De acuerdo con este autor se puede pensar en una evaluación dirigida a orientar los procesos de cambio en el aula a partir del principio que la identifica: la toma de decisiones, bajo la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en este sentido procura el beneficio de los docentes y los estudiantes.

Desde otro punto de vista, Suchman (2005) señala que la evaluación debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, es descubrir la efectividad, éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos para así trazar las líneas de su posible definición.

De acuerdo con la caracterización anterior de la evaluación Stufflebeam y Shinkfield (2005) aporta aspectos similares alrededor de ésta, considera el proceso de valoración pensando en aspectos enfocados a identificar, reconocer información real y práctica acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para decidir y solucionar problemas funcionales y así promover una clara comprensión de los fenómenos estudiados.

En otras palabras, Stufflebeam centra su modelo de evaluación formativa enfocado en la toma de decisiones, debido a que el profesor debe buscar causas, orígenes, soluciones y respuestas a las diferentes dificultades e inquietudes de los estudiantes, es por ello, que la evaluación mide y valora el contexto en donde se desarrolla el aprendizaje, los procesos que están inmersos en los ámbitos pedagógicos; el diseño para llevar en

marcha los objetivos que se buscan; los procesos y los productos o resultados que se miden de acuerdo con los parámetros establecidos; criterios, análisis de resultados y comparación de resultados.

Desde un concepto relacionando evaluación con una modalidad de investigación aplicada en educación. Se puede observar que la toma de decisiones que hablan los investigadores del pasado sobre el concepto de evaluación se correlaciona con la calidad o validez de la evaluación de la docencia, que mencionan autores del S. XXI. Jornet, Perales y González-Such (2020) donde dicho proceso evaluativo aporta información sobre el fenómeno educativo en contextos naturales, permite observar y analizar prácticas adecuadas o deficientes y diferenciarlas para poder dinamizar la mejora de dichos contextos. Por lo que la evaluación es un proceso de comprensión de la realidad educativa que coadyuva a la generación de preguntas de investigación, planteamiento de objetivos e hipótesis y proposiciones de posibles teorías, que promoverá la toma de decisiones.

Profundizando, Jornet et al. (2020) condicionan el concepto de validez en la evaluación a seis aspectos importantes para llegar a un grado representativo y de utilidad que permite la interpretación de los resultados de dicha evaluación, que son (1) concepto de evaluación, como proceso sistemático de recogida de información para comprender la realidad y tomar decisiones de mejorar; (2) función docente, acción sistémica, comprensión de los procesos enseñanza – aprendizaje que responda a las características de la cultura y realidad institucional; (3) realidad dinámica y cambiante, donde la planificación de la evaluación debe incluir elementos de flexibilización para adaptarlos a los cambios que surjan a lo largo de todo el proceso; (4) orientación epistemológica, donde el rol del evaluador acoge las características de la situación a evaluar desde una complementariedad metodológica o modelos mixtos cuantitativos o cualitativos; (5) la utilidad de la evaluación, guía y mejora de la gestión educativa y (6) procesos de rigurosidad como en la investigación básica, evaluar sobre la realidad concreta sin modificarla y no se puede generalizar los resultados. En definitiva, lograr la validez de la evaluación educativa será de gran beneficio para profesores, instituciones y sistemas educativos.

La Evaluación como Proceso de Acompañamiento en la Educación

Los autores que se mencionaran a continuación se refieren la evaluación como un campo que valora el proceso educativo en su conjunto desde diversas perspectivas.

En primera instancia, Tyler (1969) fundamenta la evaluación desde una totalidad de los aspectos que están inmersos en la valoración del aprendizaje como el contexto de la escuela, sus actores y la explicación de sus problemáticas. Este enfoque presenta un sistema de instrucción que proporciona las bases para construir el currículo institucional que cubra las necesidades educativas, el cual debe ser construido por docentes, estudiantes y demás comunidad educativa.

Además, Macdonald (1976) revela que la evaluación debe ser holística, es decir, tomar en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto, así mismo, considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas para cada situación, por lo que es necesario que el profesor interactúe con los actores académicos para observar, identificar las fortalezas en el aprendizaje y visualiza las dificultades de ellos para generar estrategias de apoyo y mejoramiento, estas se conciben mediante negociaciones, consensos, vale la pena mencionar, que se puede hacer uso de instrumentos como encuestas, entrevistas con el fin de recolectar información fiable y buscar alternativas de apoyo.

El grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de Valencia, adopto en 2004 el concepto de evaluación “Proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”. (Jornet, González-Such, Perales y Sánchez-Delgado 2017). Ellos puntualizan en la acepción sistemático que es la planificación que garantice la fiabilidad y la validez de la información de la evaluación con el fin de asegurar una interpretación adecuada de los resultados, cuando se refieren a “indagación” se pretende dar respuesta a una necesidad socio-educativa. Igualmente, los participantes en la evaluación son vitales tanto para realizar el diseño más estimable que facilite el proceso evaluativo como en todas las etapas de éste, desde la recogida de datos hasta su interpretación con el objetivo de asegurar la utilidad de la evaluación.

En este sentido, Jornet et al. (2017) destacan que medir no es sinónimo de evaluar, se requiere contrastar cualquier medida o información en relación a un criterio de valor. En el aula se contrasta el avance del estudiante con logros establecidos con anterioridad contemplando la situación inicial y evitando comparaciones con el desempeño de los compañeros, así se establecen unos criterios que pertenecen a cada individuo en forma particular y no colectiva, ya que la evaluación busca la mejora, es un proceso continuo se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos y procura describir e interpretar lo que sucede al interior del estudiante cuando se enfrenta al conocimiento y como se relaciona externamente con éste para ser proyectado a la transformación de su entorno social, y no quedarse solamente en la medición, calificación y categorización del conocimiento adquirido por parte del estudiante. Por ello, es importante contemplar las prácticas evaluativas considerando a la evaluación como un proceso integral que debe valorar tanto las prácticas de enseñanza, como el desempeño del estudiante e igualmente afectar el sistema educativo en general.

Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los criterios de evaluación de los maestros intervenidos en esta investigación y los aspectos subyacentes, modelos teóricos en sus prácticas evaluativas, los que han estado implementado en sus ambientes de aprendizaje, así como confrontar si asumen una evaluación formativa o sumativa o toman aportes de ambos visualizando no solo los resultados finales, sino la recogida de información sobre todas las variables cognitivas y afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje. Como dicen Jornet et al. (2017) la capacidad de observación es un concepto fundamental para quienes evalúan, es detectar posibles influencias de fuentes

potenciales de invalidez. La singularidad del acto evaluativo requiere que el evaluador sea capaz de observar y anticipar los posibles factores que pueden estar presentes en una realidad concreta con el fin de optimizar la evaluación educativa y tomar decisiones de valor incluyendo logros, estrategias de aprendizaje, factores personales y ambientales dentro y fuera del aula.

La Evaluación Según su Funcionalidad

Scriven (1967) al clasificar modelos de evaluación educativa distinguió entre evaluaciones de carácter formativo y evaluaciones de carácter sumativo. Comparte que la evaluación formativa es una estimación o valoración de la enseñanza, pensada no solo para los resultados, sino en el desenvolvimiento del proceso educativo y la evaluación sumativa se enfoca en el estudio del producto final.

Evaluación Formativa

Presenta al sujeto en lo colectivo y en lo social. Recalca el carácter educativo y orientador propio de la evaluación. Scrive (1967) manifiesta que el educador con función de evaluador formativo realiza un proceso consciente que proporciona información, que promueve la mejora o la transformación del caso. Este tipo de evaluación nos describe todo el proceso que el estudiante vive en su aprendizaje, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final o sumativa. Se trata de un proceso evaluativo que involucra varios momentos: (1) diagnóstico, (2) formulación o planificación en el que se analizan los propósitos de la clase, sus actividades, rutinas, estrategias y recursos, (3) implementación y (4) ejecución o resultados. (De Miguel, 2001). Lo que supone un asunto riguroso, minucioso para identificar puntos fuertes y contribuir a su mejora.

En cuanto a los momentos de diagnóstico y formulación de objetivos y demás se realiza al iniciarse cada una de las fases de aprendizaje, y tiene la finalidad de proporcionar información sobre los conocimientos previos de los alumnos, brinda herramientas para reestructurar los currículos, planes de estudio, metodologías, didáctica en la clase y organización institucional, lo cual oxigena y motiva a la comunidad educativa, en la medida en que permite al estudiante reconocer lo que tiene y a partir de allí realizar reflexiones y construcciones nuevas de su entorno social, político, ambiental, espiritual y científico, en la medida en que ayuda a conocer las posibilidades que ofrecen los nuevos aprendizajes. En los momentos de implementación y ejecución o resultados se enfocan hacia el análisis del cumplimiento de formulación de todo lo que implica la enseñanza y el análisis de los objetivos previstos alcanzados o no, entendidos hacia su reorientación o modificación.

La evaluación formativa es un mecanismo para tomar decisiones durante toda la actividad de enseñanza. Ramos, (2004) asiente que la evaluación formativa pretende responder a preguntas que indaguen acerca de qué y cómo se está efectuando el proceso

de enseñanza y su alcance en el aprendizaje, qué resultados parciales se están alcanzando, sin dejar de lado que la retroalimentación se lleva a cabo durante todo el curso, en qué medida se está cumpliendo un plan previsto para realizar su perfeccionamiento, qué avances se han producido en sus habilidades y acciones para sostener sus fortalezas, qué dificultades se han presentado, qué utilización se hace de los recursos. Es una acción reguladora del objeto a evaluar en varios momentos del proceso educativo.

Evaluación Sumativa

Recibe también el nombre de evaluación final, acumulativa, terminal, de punto, de resultado (Chiva-Sanchis, Perales-Montoio y Pérez-Carbonell, 2009). Su objeto es conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; Chiva et al. (2009) añaden que este tipo de evaluación no busca conocer cómo modificar lo examinado, sino indagar por la calidad, costos, matices y la productividad, se miden los efectos de lo que se evalúa. Así, es una evaluación de rendición de cuentas y puede tener un uso estrictamente “calificador”.

La evaluación sumativa contempla tres aspectos que Correa y Fernández (2002) manifiestan importante a considerar: (1) los productos, bienes y servicios producidos, es decir talleres, trabajos finales, monografías en un programa, proyecto o actividad, (2) los efectos, los resultados de la utilización de los productos como es la graduación de un curso o posteriores investigaciones y (3) el impacto, los cambios que permanecen luego de terminado el programa, proyecto o actividad. En cualquier caso, está destinada a apoyar decisiones no de manera inmediata, porque el proceso evaluado ha terminado, es útil para mejoras a medio o largo plazo.

En síntesis, la práctica evaluativa cumple dos funciones. Casanova (1999) manifiesta que la formativa actuando a lo largo del proceso, su mejora y retroalimentación llegando a tomar medidas de carácter inmediato y la sumativa poniendo su mirada en información necesaria, producto final, para valorarlo positiva o negativamente y llegar a la toma de decisiones a medio o largo plazo. Son dos facetas simultáneas de la evaluación en sí, que se complementan para alcanzar un fin, siendo exhaustiva e integral la primera y la segunda, al final del proceso al contar con información detallada para tomar medidas acerca de la certificación y/o promoción en el aprendizaje o decisiones de admisión, por ejemplo, programas de formación especializada o la identificación de niveles en la certificación del aprendizaje de las lenguas, entre otros procesos de todo nivel, no solo educativo.

Finalmente, estas formas evaluativas son relevantes para la investigación en proceso, puesto que el objetivo principal es analizar la metodología que aplica el docente de secundaria en la asignatura de inglés, es decir, si los docentes continúan con procesos tradicionales donde la enseñanza se traduce en prácticas cuantitativas finales únicamente o por el contrario se enfocan en prácticas que caracterizan los intereses, concepciones y ritmos de aprendizaje del estudiante.

La Evaluación de Acuerdo con sus Agentes

Las personas quienes realizan la evaluación se enfocan en procesos de autoevaluación, evaluación interna o evaluación externa.

Autoevaluación

El sujeto evalúa su propio trabajo, su desempeño frente a los objetivos planteados al inicio de un proceso. Chiva et al. (2009) comenta que valorar su propia labor tiene un grado de complejidad que muchas personas y organizaciones son capaces de hacerlo de diferentes maneras. La autoevaluación se convierte en un elemento indispensable y primordial para mejorar gradualmente los procesos educativos (Casanova, 1999). Es llegar a la reflexión de un proceso que implica experiencia y aprendizaje, aunque la autoevaluación emite juicios de valor sobre aspectos específicos de un logro a alcanzar.

Evaluación Interna

Se lleva a cabo por los propios integrantes de la institución educativa. Chiva et al. (2009) manifiesta que los sujetos conocen más que nadie su objeto a evaluar, su estructura y funcionamiento, pero existe una oposición que el estar involucrado impide ser objetivo. Tomando en cuenta el proceso en el aula de clase existen diversas alternativas de realización: hetero-evaluación y coevaluación.

Hetero-evaluación: Es evaluado el estudiante por el docente ante un trabajo, proyecto escolar o el ciclo de un periodo determinado.

Coe-valuación: Es aquella en la que el mismo grupo de estudiantes se evalúan mutuamente.

Evaluación Externa

Se ejecuta cuando personas ajenas a la institución o centro escolar evalúan su funcionamiento. Puede ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos agentes con esta función pueden ser "inspectores de evaluación, miembros de la administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela" (Chiva et al., 2009 p.50) aporta que los evaluadores externos invierten mucho tiempo en llegar a comprender el objeto a evaluar, lo cual aumenta los costos, no promueve la cultura de la evaluación y propicia enfrentamientos con los conocedores del objeto por la falta de comprensión de puntos de vista que el sujeto vive a diario.

METODOLOGÍA

Capítulo 8

Diseño Metodológico de la Investigación

Diseño Metodológico de la Investigación

Tema Objeto de Estudio: Importancia y Actualidad

La enseñanza del inglés es predominante en el mundo actual. Aprender inglés desde la educación básica permite que nuestros jóvenes estén a la vanguardia, ya que los países con mayor influencia en la globalización se comunican en este idioma. Alcanzar un buen nivel de inglés en edades de adolescencia favorece la acogida de becas profesionales, oportunidades de generar empresas con alto nivel de éxito y avanzar en temas científicos y tecnológicos. Los docentes con esta especialidad son los promotores directos para que nuestros estudiantes amplíen sus horizontes no solo a nivel laboral sino también a nivel cultural.

Como se menciona en los inicios de este trabajo, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano ha puesto su meta y esfuerzos en establecer la calidad y la equidad en el contexto educativo a través del programa “Colombia Bilingüe”. Por lo tanto, este estudio de investigación pretende identificar buenas prácticas de la enseñanza del inglés que benefician el acceso al nivel B1 en la prueba Saber 11°, puesto que el objetivo del gobierno nacional es enmarcar a Colombia dentro de la mejor educada de la región para el año 2025 y dichas prácticas de aula de las instituciones públicas son un avance para que el aprendizaje del inglés sea optimizado y su dominio sea logrado en los niveles altos de la mano con las entidades gubernamentales.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las buenas prácticas de enseñanza y evaluación que aplica el docente de secundaria en la asignatura de inglés en los colegios urbanos de Zipaquirá Colombia.

Objetivos Específicos

- a) Caracterizar el contexto de estudio en su parte demográfica y socioeconómica.
- b) Identificar los métodos y actividades de las prácticas de enseñanza y evaluación que el docente de inglés aplica en el aula.
- c) Señalar los métodos de enseñanza y las prácticas evaluativas más exitosas de los docentes de inglés de Zipaquirá.
- d) Identificar los factores personales, sociales y escolares asociados que contribuyen a que las prácticas de enseñanza y evaluación sean beneficiosas para ubicar a los estudiantes en el nivel B1 en la prueba de Estado.

Paradigma en el que se Sitúa la Investigación

Las características que definen nuestra investigación ponen de manifiesto que estamos instalados en un proceso de mejora de la acción educativa que está regido por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y exige la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y sus alrededores. Nos interesa de manera particular conocer el quehacer de aula que permite que nuestros estudiantes aprendan inglés tomando en cuenta sus actitudes y disposición hacia el aprendizaje de dicha lengua, concepciones que los profesores consideran importantes que favorecen su práctica.

En consecuencia, nos situamos en un posicionamiento epistemológico de “Modelos Mixtos”, que propugna la superación de la comprensión y la interpretación de los fenómenos sociales para tomarlos como base y soporte en la introducción de cambios encaminados a la mejora de los contextos y situaciones concretas, incluyendo enfoques metodológicos que provienen tanto desde las perspectivas cuantitativa, como cualitativa. Sánchez-Gómez (2015) complementa que el rigor formal de lo cuantitativo y la creatividad y plasticidad de lo cualitativo, debidamente articulado hacen del proceso investigativo un desarrollo más profundo de los fenómenos humanos. Nos lleva a encontrar la firmeza de la calidad de la investigación.

Este paradigma asume la posibilidad de llegar a una síntesis entre métodos cualitativos y cuantitativos considerándolos como complementarios, de manera que la utilización de técnicas e instrumentos se ponga al servicio del interés de la investigación. Los hallazgos se enriquecen dado que no existe limitación en cuanto a los datos de procedencia y la información resultante se complementa (Bergman, 2010). Al situarnos en este enfoque mixto la naturaleza del problema a estudiar y el objetivo básico de nuestro trabajo ha de regirse por decisiones metodológicas.

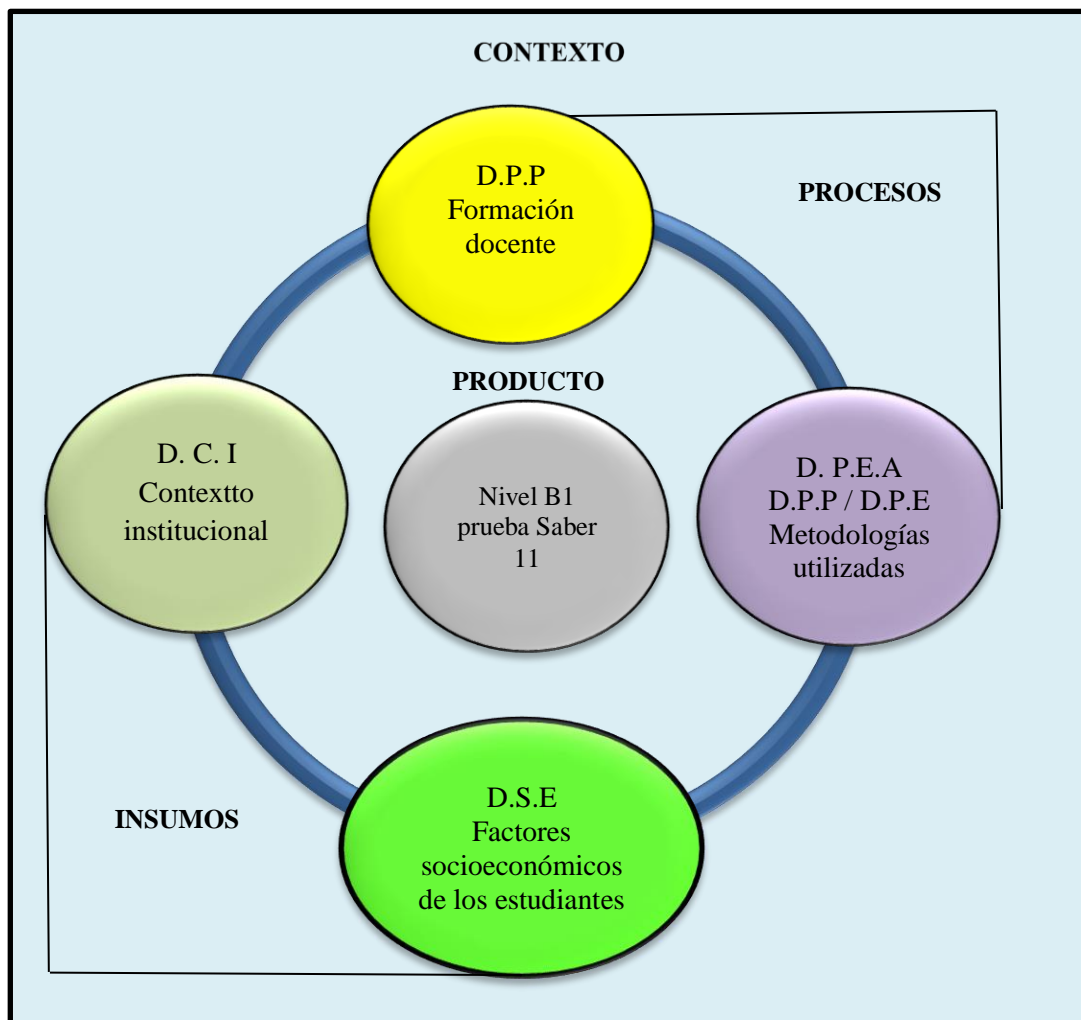
Nuestra investigación es de carácter educativo, tiene la finalidad de llegar a una comprensión holística del fenómeno que se pretende conocer; tiene un carácter activo, dinámico, abierto a la situación y subraya la importancia de las interacciones que se producen en el contexto y escenario concreto, definido, temporal y geográficamente en el que se centra nuestro estudio.

Planteamiento del Problema de Investigación

Partiendo del modelo CIPP, Modelo Contexto, Insumos, Procesos y Productos (Stufflebeam, 2000). Conocido como una guía para el manejo de decisiones orientado hacia la evaluación de la educación y ayudar a las instituciones a mejorar su servicio, sintetiza aspectos centrales para determinar el éxito o por el contrario encontrar un obstáculo para que se pueda llegar a un mayor nivel de logro, en este caso, la prueba saber 11°, inglés.

Así, las variables de contexto, insumos, procesos y productos son factores asociados que son pertinentes evaluar, tomando en cuenta que cada contexto posee necesidades y condiciones socioeconómicas, culturales y políticas particulares.

Figura 1
Esquema de Supuestos del Estudio de Investigación



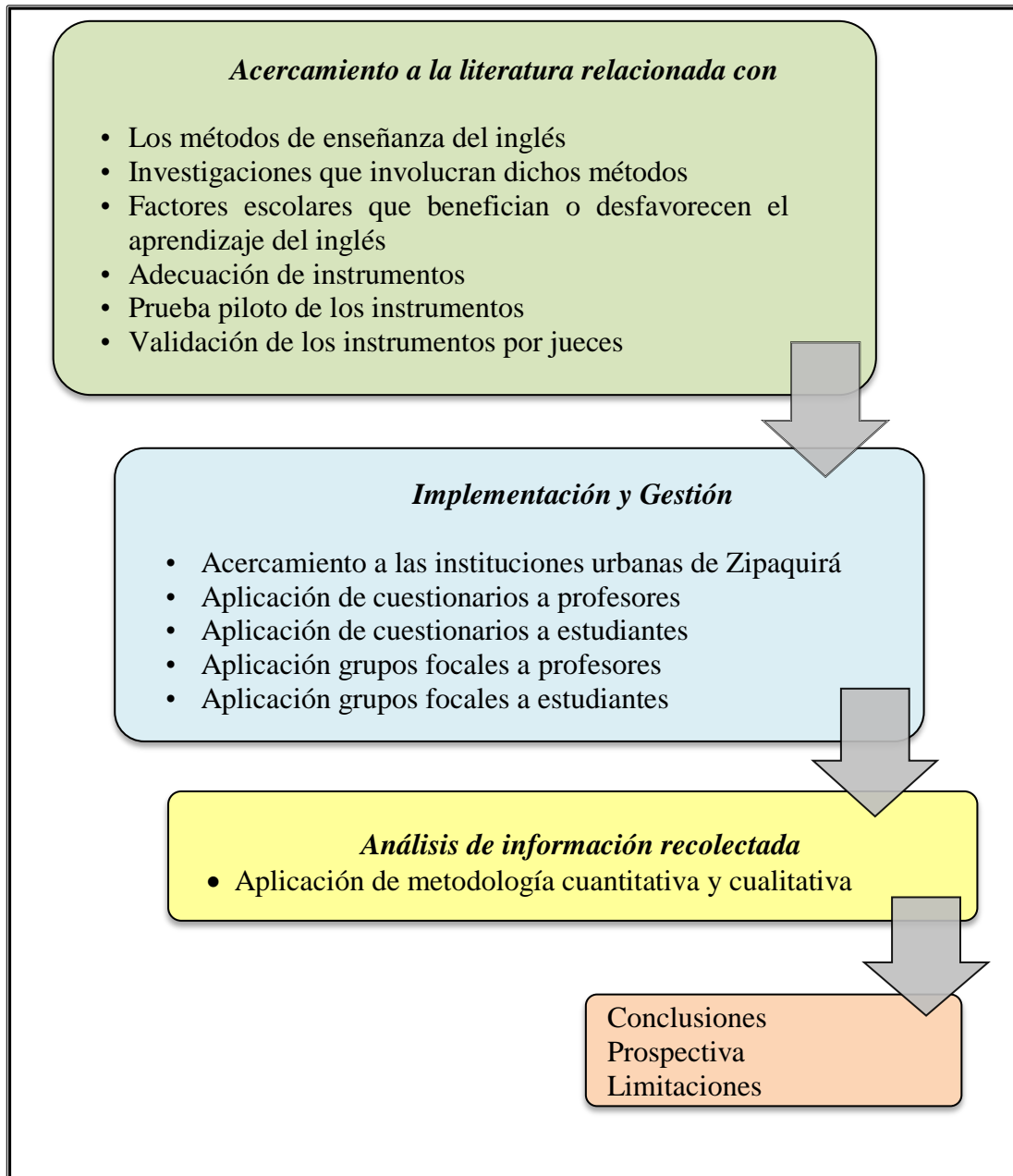
La figura 1 explica que tanto las características de insumo inmersas en la dimensión contexto socioeconómico del estudiante D.S.E y en la dimensión contexto institucional D.C.I así como las características de proceso descritas en la dimensión procesos de enseñanza – aprendizaje D.P.E.A, en la dimensión procesos de evaluación D.P.E, en la dimensión personal del estudiante D.P.E y en la dimensión personal del profesor D.P.P, estas dos últimas enfatizadas en la asignatura de inglés, están directamente relacionadas con las características del producto (resultado), beneficiando positiva o negativamente los niveles de logro, es decir el buen desempeño del inglés en la prueba saber 11°. Todo envuelto en un contexto.

Fases de la Investigación

Nuestra investigación realiza las siguientes fases.

Figura 2

Fases de la Investigación



Variables

Características de Insumo:

Sexo
Edad
Estrato
Nivel de educación progenitores
Ocupación de los progenitores
Aspecto socioeconómico
Alimentación
Contexto familiar
Contexto institucional

Características de proceso:

Prácticas de enseñanza
Formación del docente

Características de producto:

Nivel B1 en la prueba de inglés Saber 11

Ámbito en que se Desarrolla la Investigación

Las siete instituciones educativas urbanas en estudio están ubicadas en el municipio de Zipaquirá, la tercera ciudad más poblada de Cundinamarca, tiene una extensión de 194 kilómetros cuadrados, limita por el Norte con Tausa y Cogua Oriente con Nemocón, Gachancipá y Sopó, por el sur Cajicá y Tabio y por el occidente con Subachoque y Pacho.

El municipio cuenta una importante actividad agrícola en la que se destaca la ganadería lechera y el cultivo de papa, los centros de este producto se encuentran principalmente en la vereda el Alto de Águila, ya que su clima y condiciones de la tierra son perfectas para el sembrado. También se destaca la parte industrial de la región está estrechamente asociada con la producción, procesamiento y refinamiento de sal.

Otro aspecto importante de destacar en el municipio es su parte turística, puesto que la catedral de sal es un lugar majestuoso tallado completamente en sal, es única en su tipo, 180 metros bajo tierra se encuentra construida, su acceso es un túnel iluminado con luz morada natural, se pueden apreciar estatuas talladas en sal y una cruz enorme al fondo del recinto, este monumento es visitado por miles de personas de todo el mundo.

Ahora iniciaremos describiendo las siete instituciones educativas municipales urbanas que están siendo puestas en estudio.

Institución Educativa Municipal Cundinamarca IEM1

Esta institución está compuesta por cuatro sedes, la parte de secundaria se encuentra ubicada en la calle 7 No. 1ª – 36, barrio La Concepción. Fue creada en el año 1951 como Escuela Normal Superior de Varones, en 1968 las mujeres formaron parte de esta institución y se denominó Normal departamental Mixta de Cundinamarca, la misión de estos años fue formar educadores. Actualmente, la modalidad está centrada en la formación de bachilleres técnicos en Gestión Empresarial, estudiantes con mentalidad cultural y orientación empresarial incentivando la auto sostenibilidad en la sociedad con un proyecto de trabajo colaborativo. El horario escolar es de 7:00 a.m. a 3:30 p.m. para los grados décimo y undécimo, los grados de sexto a noveno van hasta la 1:30 p.m.

Institución Educativa Municipal San Juan Bautista de la Salle IEM2

La institución está localizada en la calle 8 No. 11 – 61, barrio La Esmeralda. En 1954 el gobierno nacional mediante la gestión del señor obispo de Zipaquirá solicitó a la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Hermanos de la Salle) asumir la dirección del Liceo Nacional de Varones, se inició con 340 estudiantes, 130 internos, 10 semi internos y 200 externos. El 15 de mayo de dicho año tomó el nombre de Liceo nacional – La Salle, en esa época la institución se destacó en mantener el orden en los oficios litúrgicos, concentraciones y procesión de fieles a través de los grupos de scouts y la policía cívica que conformaba los estudiantes. En 1955 recibe el nombre de San Juan Bautista de la Salle, el patrono de los educadores. En el 2003 por razones gubernamentales se fusionan con otras instituciones quedando integrada por niños y niñas, siendo un colegio mixto. Su énfasis se enfoca en cuatro modalidades: tecnología, mantenimiento de computadores, multimedia, programación e instalación de redes de computo, su horario de lunes a viernes de 7:00 a 1:30 para grados sexto a noveno y décimo y undécimo 7:00 a 3:30 de lunes a viernes.

Institución Educativa Municipal Técnico Industrial IEM3

La institución está localizada en calle 2ª No. 23 – 07, barrio Julio Caro, su apertura fue en el año 1950 con el nombre Escuela Industrial, inicio con tres especialidades: ajuste y torno; motores eléctricos, electricidad, forja; y dibujo. En 1953 tomó el nombre de Escuela de Artes y Oficios Tulio Ospina. En 1959 recibió el nombre de Instituto Técnico Industrial. En 1968 se definieron las especialidades en las cuales se graduarían los estudiantes: mecánica industrial, mecánica automotriz, electricidad, dibujo técnico, metalistería, ebanistería y artes gráficas. Su horario escolar es de 7:00 a.m. a 3:00 p.m. para todos los grados de secundaria de sexto a undécimo, siendo el único colegio urbano con jornada única en el municipio de Zipaquirá.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Institución Educativa Municipal Santiago Pérez IEM4

Centro educativo fundado en 1975, es una institución de bachillerato académico, se denominó Colegio Departamental Santiago Pérez. Actualmente se encuentra ubicado en Calle 1 No. 21 – 01, barrio Julio Caro, sección secundaria. Su horario escolar para los grados de sexto a undécimo es de 6:30 a.m. a 1:00 p.m. Total 6 horas académicas.

Institución Educativa Municipal Guillermo Quevedo Zornoza IEM5

La institución educativa se encuentra ubicada en la avenida 23 No. 14 – 41 y avenida 23 No. 13 – 71 sección secundaria. Su creación fue en el año 1945 con básica primaria, en 1998 inicia la secundaria. En 2004 se aprueba la medía técnica con especialidad en Ecología y Turismo, se forman estudiantes con competencia cognitivas y sociales en el patrimonio ecológico y turístico. El horario escolar para los grados decimo y undécimo es de 7:00 a.m. a 3.30 p.m. los grados de sexto a noveno es de 7:00 a.m. a 1:30 p.m.

Institución Educativa Municipal Luis Orjuela IEM6

Este centro educativo está ubicado en el municipio de Zipaquirá en la Carrera 7 No. 20 – 55, Kilometro 1, vía Cogua, es de carácter mixto, jornada mañana, tiene educación técnica de 6:30 a.m. a 3:30 p.m. para los grados décimo y Undécimo, los grados de sexto a noveno tiene horario de 6:30 a.m. a 1:30 p.m. Este centro educativo nace con 75 estudiantes en 1991 para grados sexto y séptimo, luego fue creciendo y maneja otras sedes de preescolar y primaria. En el año 2000 la institución recibió aprobación técnica media en procesamiento de datos contables, en 2001 también se aprobó la media técnica en procesamiento de alimentos mercadeo y publicidad. Actualmente la modalidad de la institución se denomina procesamiento de alimentos y gestión contable con articulación SENA.

Institución Educativa Municipal Liceo Integrado IEM7

Este centro educativo fue creado en 1947 como un colegio de bachillerato académico, era la sección femenina del Colegio Nacional de Varones Lorenzo María Lleras, la primera promoción fue en 1952 con siete estudiantes. En 1957 se contaba con 150 estudiantes, así que tomo autonomía y se denominó Liceo Nacional Femenino. Actualmente se encuentra ubicado en Calle 8 No. 12 – 37, barrio el centro con el nombre de I.E.M Liceo integrado de Zipaquirá jornada mañana y mixto impartiendo con bachillerato académico. El horario escolar es de 6 horas de 6:45 a.m. a 1:15 p.m. para la secundaria de sexto a undécimo.

Contexto Académico del Inglés en los Planteles Urbanos de Zipaquirá de Acuerdo con la Prueba Saber 11 en los Años 2014 - 2018

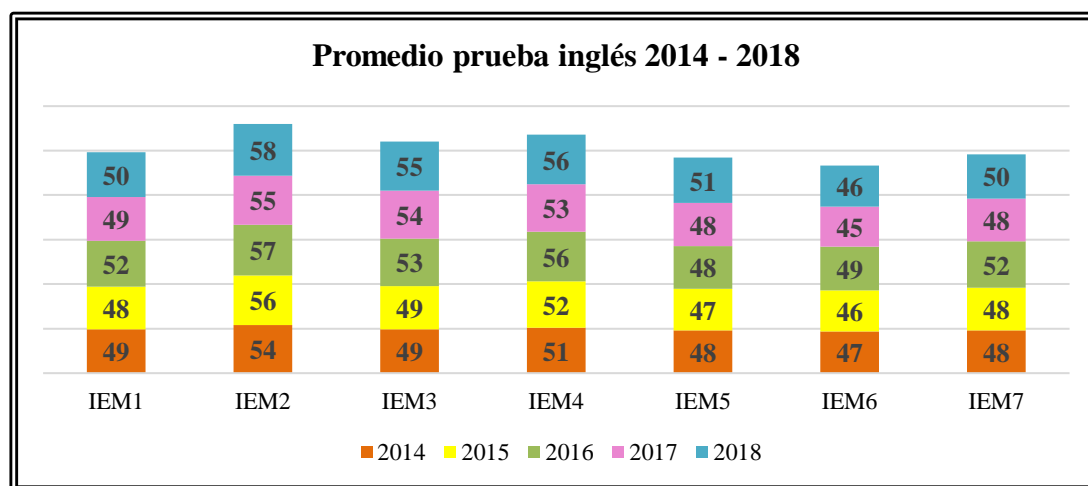
Tabla 8

Número de Estudiantes Presentes y Resultados Prueba Inglés SABER 11 Años 2014 a 2018

IEM	No. Estu. 2014	2014	No. Estu. 2015	2015	No. Estu. 2016	2016	No. Estu. 2017	2017	No. Estu. 2018	2018
IEM1	114	49 (6)	84	48 (7)	103	52 (9)	120	49 (8)	96	50 (7)
IEM2	144	54 (9)	139	56 (11)	148	57 (9)	133	55 (9)	145	58 (8)
IEM3	171	49 (6)	133	49 (8)	123	53 (9)	88	54 (9)	125	55 (9)
IEM4	172	51 (8)	195	52 (10)	174	56 (8)	145	53 (9)	160	56 (9)
IEM5	86	48 (6)	63	47 (7)	79	48 (7)	73	48 (9)	53	51 (9)
IEM6	34	47 (6)	40	46 (6)	34	49 (7)	38	45 (7)	35	46 (6)
IEM7	197	48 (8)	193	48 (7)	197	52 (9)	188	48 (9)	171	50 (8)

Figura 3

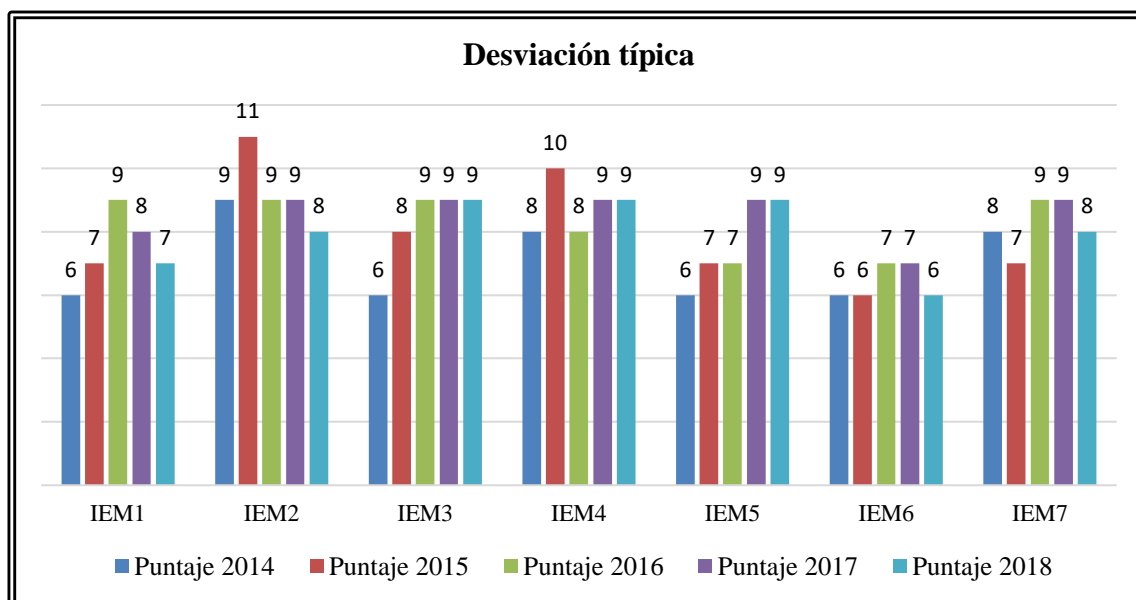
Promedio Prueba de Inglés 2014 – 2018 en las Diferentes IEM.



Podemos percibir en tabla 8 y figura 3 que la IEM2 posee los mejores promedios en la prueba en cada año en comparación con las demás instituciones, continua la IEM4 con mejores promedios en los años 2014, 2015 y 2016 en 2017 y 2018, la diferencia con la IEM3 es de un punto abajo en el 2017 y un punto arriba en el 2018, lo que significa que la IEM3 está superando sus falencias y está mejorando su desempeño.

Figura 4

Desviación Típica de las IEM Entre 2014-2018



Al comparar el promedio en figura 4 de las desviaciones típicas entre las instituciones se aprecia que se podrían organizar de menor a mayor de la siguiente manera IEM6, IEM1, IEM5, IEM3, IEM7, IEM4 y IEM2. Por otro lado, se evidencia que las IEM3 y IEM5 han venido incrementando su desviación estándar en los últimos 5 años mientras las demás IEM se mantienen o bajan este valor.

Participantes: Poblaciones y Muestras

Para la aplicación de los cuestionarios se ha utilizado muestreo por disponibilidad, buscado una muestra representativa proporcional de los estudiantes de las Instituciones Educativas Municipales Públicas Urbanas de Zipaquirá nivel secundaria entre edades de 14 a 18 años de edad y tomando en su totalidad los docentes de idioma extranjero, inglés de dichos establecimientos educativos, porque son de 2 a 8 docentes por colegio. Ver tabla 9 y 10.

El tamaño de la muestra para la aplicación de los cuestionarios ha sido estimado a un nivel de confianza de 95%, respetando las proporciones poblacionales. Así, se ha aplicado la fórmula correspondiente, ver figura 5 (Arnal, 1992, p. 81).

Figura 5

Formula Aplicada para el Tamaño de la Muestra

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 pqN}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 pq}$$

Tabla 9*Tamaño de la Muestra Estimada de Estudiantes para la Aplicación de los Instrumentos*

Institución Educativa Municipal	Población	Muestra
IEM1	468	150
IEM2	469	150
IEM3	470	150
IEM4	498	160
IEM5	261	84
IEM6	233	75
IEM7	513	165

Tabla 10*Tamaño de la Muestra de Profesores de Idioma Extranjero, Inglés para la Aplicación de Instrumentos*

Institución Educativa Municipal	Población	Muestra
IEM1	4	4
IEM2	5	5
IEM3	8	8
IEM4	5	5
IEM5	3	3
IEM6	2	2
IEM7	5	5

Capítulo 9

Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información

Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información

Instrumentos Cualitativos

Inicialmente se redactaron una serie de preguntas relacionadas con la labor docente en la enseñanza del inglés que fueron sometidas a consideración de la asesoría del coordinador del énfasis doctoral en lenguaje y educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, quien nos asistió en la estancia doctoral. Después de haber recogido las sugerencias y apreciaciones se reformularon algunas cuestiones. Luego por medio de la plataforma limesurvey se hizo un análisis de 9 jueces sobre relevancia y claridad de los cuestionarios, se les pidió su valoración sobre las dimensiones e ítems relacionados con las mismas (dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje, dimensión procesos de evaluación, dimensión contexto socioeconómico del estudiante, dimensión contexto institucional, dimensión personal del estudiante, dimensión personal del profesor, estas tres últimas enfatizadas a la asignatura de inglés), todo enfocado al constructo buenas prácticas del docente de inglés. Al cabo de un tiempo de realizar dicho proceso, se hicieron los ajustes pertinentes.

Posteriormente este cuestionario piloto se aplicó a un grupo de docentes y se les solicitó que dieran su opinión respecto a la claridad de dichas preguntas, que ofrecieran sugerencias para mejorar la redacción y eliminar y/o añadir preguntas de interés que no estuvieran incluidas. Así que tanto el procedimiento de expertos como la prueba piloto se aplicó para los instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Autobiografías Profesionales

Para conocer las vivencias del quehacer pedagógico de los profesores, su vida personal y profesional en las diferentes instituciones se ha empleado la narración de experiencias y vivencias positivas y negativas alrededor de su vida académica; con ellas se pretende indagar por los pensamientos, creencias y opiniones que los docentes tienen sobre la enseñanza del inglés; así como los principales problemas que se plantean en ella y como se pudieran solucionar de acuerdo con su conocimiento.

Se trata de que los profesores destaquen los elementos y/o aspectos que considera relevantes en la enseñanza del inglés a lo largo de su vida profesional. El modelo de instrumento aplicado se encuentra en Anexos.

Preguntas Abiertas Inmersas en el Cuestionario sobre Formación Docente y Modelo de Enseñanza del Docente de Inglés.

Se han dirigido unas preguntas abiertas dentro del cuestionario sobre formación y experiencia docente y modelos de enseñanza con lo que se pretende por un lado ampliar la información profesional enfocada en las actividades de formación que ha recibido el docente y por otro, enriquecer las respuestas del quehacer académico de cada contexto institucional.

Este instrumento está diseñado tomando en cuenta el aspecto de la formación profesional del docente como participación en eventos a nivel académico, de igual manera el contexto institucional relacionado con los recursos para uso específico y único en la enseñanza del inglés, de qué forma se da la proyección de la cultura extranjera dentro de la institución, qué actividades se realizan para dicha proyección en fechas específicas nacionales, día de amor y amistad, día de la raza, Halloween, día del idioma, día de la familia, izadas de bandera y otras fechas que considere el docente que se han celebrado en función de utilizar la lengua extranjera, inglés.

Grupos Focales sobre Experiencias de Aula en las Temáticas del Inglés Dirigidos a Profesores y Estudiantes.

El grupo focal es una técnica de recolección de información que tiene como principal objetivo obtener información desde un nivel más profundo sobre percepciones, opiniones, aseveraciones, creencias, prácticas de un tema de estudio (González-Such, Bakieva y Sancho-Álvarez, 2014). En este caso, concepciones de la enseñanza del inglés y su experiencia en la labor docente, así como percepciones del aprendizaje de este idioma y su experiencia en el aula por parte del estudiantado.

El grupo focal se aplicó a los profesores de las diferentes instituciones educativas urbanas que fueron intervenidas con los cuestionarios de formación y experiencia profesional y modelos de enseñanza del inglés. De igual manera, se desarrollaron con los estudiantes de las instituciones con el fin de profundizar en las experiencias personales que han tenido en el aprendizaje del inglés y sus percepciones ante la enseñanza de este idioma. En Anexos se encuentra el instrumento guía.

Instrumentos Cuantitativos

Cuestionario sobre Formación, Experiencia Docente y Modelos de Enseñanza del Inglés

Está compuesto por 49 ítems y están clasificados en cuatro dimensiones:

- La primera es la dimensión personal del docente de inglés contiene 7 preguntas, busca indagar por la experiencia y formación profesional del profesor;
- La segunda dimensión contexto institucional ante la asignatura de inglés contempla 6 preguntas, se centra en buscar información sobre cómo está organizada la institución educativa ante la promoción de ambientes relacionados con el aprendizaje del inglés;
- La tercera dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje contiene 28 preguntas, pretende indagar por la forma como el profesor de inglés realiza su

clase, las actividades que lleva acabo, (en Anexo B se desglosa las preguntas que están relacionadas con los métodos) la frecuencia y la importancia de las mismas, cómo se comunica con el estudiante y que materiales emplea y,

- La cuarta dimensión procesos de evaluación contempla 8 preguntas, se basa en buscar información de la manera como el profesor de inglés evalúa al estudiante.

Cuestionario Socioeconómico y sobre la Percepción de las Clases de Inglés

Este cuestionario pretende recolectar información relacionada con el contexto personal del estudiante y su percepción de la clase de inglés.

Está compuesto por 64 ítems delimitados en cinco dimensiones:

- La primera dimensión contexto socioeconómico contiene 29 preguntas, indaga por las condiciones de vida, los factores sociales, culturales y familiares que forman parte de la identidad y la realidad del estudiante;
- La segunda dimensión personal del estudiante ante la asignatura inglés contempla 2 preguntas, investiga por las actividades particulares que el estudiante realiza alrededor del aprendizaje de la lengua inglesa;
- La tercera dimensión contexto institucional ante la asignatura de inglés contiene una sola pregunta, para obtener información sobre cómo está organizada la institución ante la promoción de ambientes relacionados con el aprendizaje del inglés;
- La cuarta dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje contiene 25 preguntas, indaga desde la visión del estudiante por la forma como el profesor de inglés realiza su clase y las actividades que lleva a cabo en ésta (Ver cuestionarios en Anexo B relacionadas con los métodos) y,
- La última dimensión proceso de evaluación contempla 7 preguntas, pretende buscar desde la perspectiva del estudiante por la manera como el profesor de inglés evalúa.

Técnicas para el Análisis de los Datos

Se ha indagado por un esquema de complementariedad metodológica, tomando en cuenta estrategias de análisis enfocadas en aspectos cualitativos como cuantitativos, es una forma de correlacionar aportaciones de ambos paradigmas y caracterizar correctamente los resultados.

Técnicas Cualitativas

Análisis de Contenido.

Las personas y sus contextos, los grupos a los que pertenecen no son variables únicamente, son consideradas un todo, es estudiar su pasado, sus vivencias en las que conviven diariamente, una perspectiva holística por eso entre las técnicas que benefician el análisis de los diálogos profesionales están las narraciones que cumplen el rol de examinar la fenomenología, que no es otra cosa que la interpretación de las situaciones y experiencias vividas y el mundo que los circunda (Taylor y Bogdan, 1986). Permite conocer factores de todo tipo personal, emocional, perspectivas, expectativas, creencias, acepciones, alegrías y fracasos.

En el caso en cuestión, para analizar los sucesos educativos de las instituciones hemos empleado narraciones de biografías profesionales, grupos focales y cuestionarios de preguntas abiertas tanto a docentes como a estudiantes con el propósito de conocer a profundidad el quehacer pedagógico del profesorado y las percepciones y contextos del estudiantado; a dichos instrumentos se aplica la técnica de análisis de contenido.

Las autobiografías pretenden indagar por las creencias, pensamientos, intuiciones sensaciones, experiencias que los educadores guardan en su interior sobre la enseñanza del inglés, así como los problemas más trascendentales que emergen de su quehacer pedagógico diario. En los anexos se encuentra el formato para la redacción de las “autobiografías profesionales”, el cual está escrito en los siguientes términos:

“Narre la evolución de su VIDA PROFESIONAL, haciendo especial mención de sus experiencias positivas y negativas en el aula, de sus pensamientos, creencias y opiniones sobre la enseñanza del inglés, así como los principales problemas que se plantean en ella y como estos se pudieran solucionar de acuerdo con su conocimiento. Se trata de que destaque los elementos y / o aspectos que considera relevantes en la enseñanza del inglés a lo largo de su vida personal y profesional”

Análisis de Frecuencias.

Se analizan las aportaciones de los grupos focales. Para ello, nos centraremos en el análisis de la frecuencia de aparición de las palabras utilizadas en cada grupo. A partir del análisis de frecuencia, se han agrupado las palabras en función de su significado

(agrupación semántica) para formar grupos de palabras referidas a distintos aspectos y se han efectuado acercamientos gráficos. Esta agrupación, como cualquier análisis de carácter cualitativo, puede llegar a ser subjetivo, sin embargo, los resultados por lo general tienen una consistencia apropiada.

Técnicas Cuantitativas

Estudio de Fiabilidad y Validez de los Instrumentos

Los instrumentos de recolección y su respectiva medición deben reunir dos requisitos principales: fiabilidad y validez. Cuanto mayor sea la fiabilidad de un instrumento, menor será la cantidad de errores aleatorios e impredecibles que aparecerán al utilizarlo para medir determinados atributos. La validez, como acepción general, indica el grado en que es medida la variable con el instrumento que se diseñó para el propósito.

El criterio fundamental en cualquier instrumento de medida es su validez, es decir, hasta qué punto la prueba mide el constructo que pretende medir. En este sentido, hablamos de un proceso continuo de validación, nunca de una cuestión definitiva, que puede ser modificada por distintas evidencias. (Messick, 1989). La validez nos ayuda a asegurar la interpretación de resultados permitiendo dar respuesta a los motivos y finalidades que justificaron el uso de la evaluación de la enseñanza. (Jornet, Perales y González-Such, 2020). En este caso las prácticas que alcanzan los buenos resultados en la prueba saber 11°, como instrumento para la mejora.

De igual manera, leyendo a González-Such (1998), no se acepta o valida el instrumento sino más bien sus valoraciones o porcentajes y su manera de interpretar (Cronbach, 1980). Asimismo, Messick (1980) asiente que las diversas clases de inferencia partiendo de las puntuaciones necesitan unos cuantos ejemplares de evidencias, aquí no hablamos de que se requiera formas de validez. Así que la validación es la recolección de evidencias y pruebas logradas del uso indicado de las inferencias interpretadas de la puntuación del test. Las categorías tradicionales de constructo, criterio y contenido no se analizan como inferencias separadas. Instruidos por Cronbach (1984), la validación del constructo es el objetivo final de la agudeza explicativa y comprensiva que se extrae de la misma validación. Se trata de describir a profundidad los datos encontrados que subyace de las puntuaciones del instrumento con el propósito de ubicar pruebas, muestras vivenciales que hace que se puedan llegar a una conclusión veraz de alguna manera para el contexto a estudiar (Tourón, 1989).

La validez es una acepción que posee diferentes prototipos de evidencias (Wiersma, 1986) 1) evidencias de contenido, 2) evidencias de criterio y 3) evidencias de constructo.

Validez de contenido.

Es el grado de certeza que muestra el instrumento ante el dominio del contenido que está midiendo. Es la medición que se realiza del contenido en la prueba (Bohrnstedt,

1976). Un instrumento con este objetivo, los ítems deben tener una afinidad y medir adecuadamente las dimensiones del estudio.

Validez por el criterio.

Es la comparación que se hace del instrumento con un criterio externo. Este juicio es estándar con el que se mide la validez del instrumento (Wiersma, 1986). Entre más se relacione con el criterio mayor será la validez. Aquí es donde entra a jugar la validez basada en el contenido (Kane, 2001). Como fuente real de relevancia de representatividad del instrumento en cuestión, porque el concepto de validez ha evolucionado

Validez del constructo

Es el cuidado que se tienen a la hora de definir los conceptos a estudiar, es un proceso fluido, de disertación y análisis, ya que este constructo va a derivar en una teoría y se va a diseñar un instrumento para funcionar y reflejar esa realidad. Ese constructo es un ítem que tiene un grado de medición, que posee un lugar dentro de un esquema teórico.

Análisis de Conglomerados Jerárquicos de K medias.

El análisis de conglomerados de K medias es una técnica para clasificar los datos dentro de un número ilimitado de casos, quiere decir participantes. Es una técnica multivariante que admite agrupar los casos o variables de unos datos determinados en función de la similitud existente entre ellos. El propósito fundamental es la clasificación de participantes, llamados clúster, tomando en cuenta la utilización de las variables. Como técnica de agrupación de casos, este análisis detecta el número recomendable y exacto de grupos tomando en cuenta su composición a partir de la similaridad existente entre los casos. Así que, el método de K medias ejecuta un número infinito de casos, utilizando únicamente el método de aglomeración, pero al inicio requiere que se mencione el número de conglomerados que se quiere obtener.

Entonces al seleccionar los K casos más alejados entre sí (entiéndase que los casos se refieren a los datos de cada participante intervenido) para iniciar con la lectura secuencial del archivo que nos proporciona el sistema con cada caso vinculando nuevos casos al centroide próximo. Cuando todos los casos han sido fijados en la matriz de los conglomerados se inicia el proceso repetitivo para determinar los casos indicados finales de esas agrupaciones de datos. Por lo que este método de análisis es el más pertinente cuando se tiene gran número de participantes.

Finalmente, cabe mencionar, el estudio realizado por Sánchez-Delgado, Bodoque y Jornet (2016) sobre perfiles multivariados de valoración para la identificación de niños TDA-H, donde se utilizó el método K medias. El objetivo es explorar la solución más adecuada en la clasificación que puede realizarse de los casos estudiados a partir de las

valoraciones del profesorado y de los padres. Se llevó a cabo el estudio tomando en cuenta las dimensiones hiperactividad, inatención, agresividad, retraimiento, ansiedad y rendimiento. Se concluyó que las observaciones independientes realizadas con el profesorado y los padres pueden resultar equívocas, puesto que el contexto influye, más normativizados en el centro educativo y menos reglamentado con la familia. Sin embargo, se da mayor coincidencia en conductas externas que en conductas internas. De igual manera la percepción global se infiere con diferentes matices de los dos ambientes escolar y hogar. Por ello, los autores recomiendan de manera diagnóstica para incrementar la utilidad de la escala es que, una vez se dispongan de los resultados observados por ambos colectivos, se concluya la interpretación por parte del psicopedagogo a partir de una reunión conjunta con padres y profesores, en la que pueda triangular la información de ambos a partir de entrevista.

Prueba de H-de Kruskal Wallis.

Esta prueba se encarga de comparar las distribuciones, a un investigador le es muy difícil saber cuál es la distribución original y determinar la distribución de los estadísticos por lo que se requiere de la prueba de H-de Kruskal Wallis que proporciona parámetros a valorar o puntuar. Cuando se presenta el problema de comparar más de dos muestras con el propósito de conocer si proceden de la misma población, o bien, comparar si existen diferencias entre las medidas de tendencia central de más de dos poblaciones y no se justifica la suposición de normalidad y de igualdad de varianzas. Entonces la prueba de Kruskal-Wallis fue propuesta por William Henry Kruskal (1919 – 2005) y W. Allen Wallis (1912 – 1998) desarrollaron un procedimiento como alternativa para dar solución a este problema, conocido como la prueba de Kruskal – Wallis.

La prueba de Kruskal–Wallis constituye una alternativa no – paramétrica al análisis de varianza usual y se considera como una extensión del procedimiento de suma de rangos de Wilcoxon. La hipótesis nula para la prueba de Kruskal-Wallis es que no existe diferencia entre los tratamientos, mientras que la hipótesis alternativa es que exista diferencia entre al menos un par de tratamientos. En este sentido, la prueba de Kruskal-Wallis es la técnica estadística más adecuada para contrastar datos que poseen distribuciones no normales. Incluso cuando las poblaciones son normales, este contraste funciona muy bien. También es adecuado cuando las desviaciones típicas de los diferentes grupos no son iguales entre sí.

Análisis de Ji Cuadrado.

Este análisis de Ji cuadrado revela si los datos a analizar están bajo parámetros de lo normal o probable; si la respuesta es que existen diferencias, se concluirá que los datos están en el formato de aleatorio; por el contrario, si nos da algo atípico y poco normal en la posición de que no hay diferencias, se definirá que los datos agrupados son distintos.

Por lo tanto, Ji – cuadrado es el nombre de una prueba de hipótesis que determina si dos variables están relacionadas o no.

Este test de Ji Cuadrado juega con la probabilidad que resulta de la distribución de Ji cuadrado, calculando las diferencias más detalladas y existentes entre los resultados teóricos y empíricos de un caso en particular. Así que se trabaja con un nivel de significación de 0.05, que indica que hay una probabilidad del 0.95 de que cierta hipótesis sea verdadera.

Procedimientos Utilizados para las Evidencias de Validez

Árbol de Decisión o Jerarquización.

Un árbol de decisión es un esquema de decisiones relacionadas entre sí de un grupo de datos previamente analizados. La función es la de comparar posibles acciones. Un árbol de decisión, por lo general, comienza con un único nodo y luego se ramifica en resultados posibles. Cada uno de esos resultados crea nodos adicionales, que se ramifican en otras posibilidades, lo cual da una forma similar a la de un árbol.

Estos árboles exploran los resultados para establecer visualmente cómo fluye el modelo del constructo. Esas deducciones ilustradas en dicho árbol ayudan a encontrar subgrupos detallados y específicos que se relacionan entre sí y que es muy posible no hallaríamos con técnicas estadísticas más tradicionales. Esta técnica de análisis se basa en procedimientos estadísticos para llevar a cabo la predicción, la segmentación y la reducción de datos, así como proceder a una estratificación y el filtrado de variables para llegar a la identificación de interacciones, a la fusión de categorías y a la discretización de variables continuas. Entonces, la función de este tipo de técnica es crear esquemas de clasificación y de decisión que correlacionen grupos de datos que den respuestas a lo que sucede en la realidad que se está analizando.

A continuación, en tabla 11 se resumen las fases de la investigación con su respectivo instrumento y método de medición.

Tabla 11

Resumen de los Instrumentos y Técnicas para la Recogida de Información

Fases	Metodología	Instrumentos	Medición
Fase exploratoria	Cualitativa	Autobiografías profesionales escritas	- Análisis de contenido semántico

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Fases	Metodología	Instrumentos	Medición
Fase profundización	Cuantitativa	Cuestionarios dirigidos a docentes sobre formación y experiencia docente y sobre los modelos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Estadísticos descriptivos en general y por apartados - Análisis de frecuencias - Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)
		Cuestionario demográfico básico y sobre la percepción de las clases de inglés dirigido a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de Clúster de K medias - Prueba de Kruskal Wallis - Análisis de Ji Cuadrado - Método de árbol de decisión o jerarquización
	Cualitativa	Preguntas abiertas inmersas en el cuestionario sobre formación y modelos de enseñanza dirigido a docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de Contenido semántico
		Grupo focal a docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de frecuencias a los distintos grupos focales
		Grupo focal a estudiantes	

ESTUDIO DE RESULTADOS

Capítulo 10

Caracterización de los cuestionarios
dirigidos a profesores y estudiantes

Caracterización de los cuestionarios dirigidos a profesores y estudiantes

Vamos a iniciar analizando las dimensiones: personal y contexto institucional del profesorado de la asignatura de inglés y las dimensiones: contexto socio-económico, institucional y personal de los estudiantes.

Caracterización de la Muestra de los Cuestionarios Dirigido a Profesores

En este apartado haremos la identificación de las variables sexo, formación docente y proyección de la lengua extranjera en las instituciones educativas intervenidas.

a. Sexo

Tabla 12

Número y porcentaje de la muestra de profesores.

Número de profesores			
	Recuento	Porcentaje	
Colegio	IEM1	4	11,8%
	IEM2	5	14,7%
	IEM3	8	23,5%
	IEM4	6	17,6%
	IEM5	3	8,8%
	IEM6	2	5,9%
	IEM7	6	17,6%
	Total	34	100,0%

Como puede apreciarse en la tabla 12 el mayor número de profesores está en la IEM3 con 8 profesores siendo el 23,5%; le sigue la IEM4 y IEM7 con 6 profesores con el 17,6% y la institución con menor número de profesores la IEM6, 2 profesores con el 5,9%.

Tabla 13

Frecuencia y Porcentaje de la Muestra de Profesores Encuestados por Sexo.

Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	7	20,6%
Femenino	27	79,4%
Total	34	100,0%

La tabla 13 indica que es numeroso el profesorado femenino frente al profesorado masculino. El 79.4% de la muestra está formado por mujeres en las instituciones educativas urbanas y solo el 20.6% por hombres, quienes imparten la asignatura de inglés en el municipio.

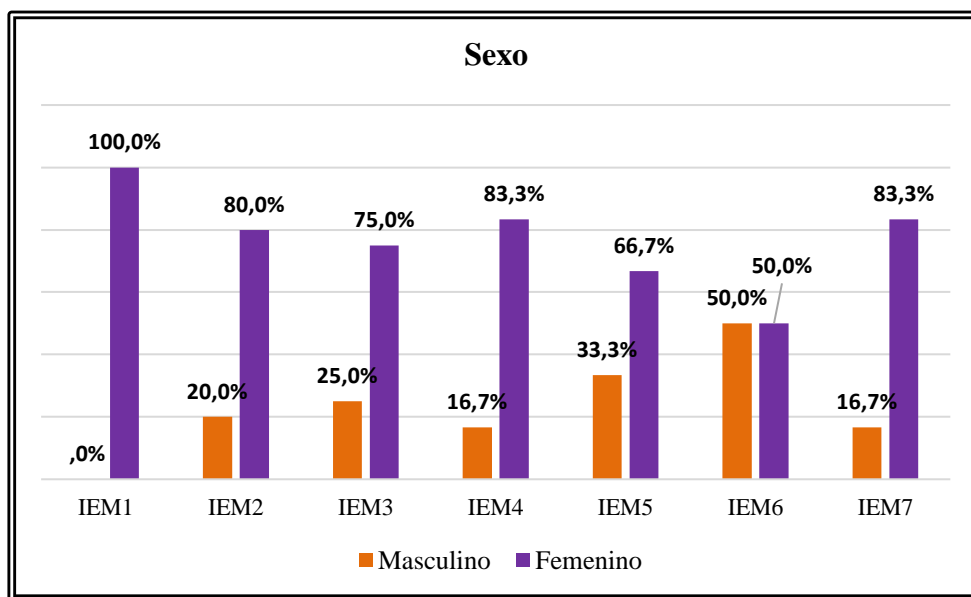
Tabla 14

Número y Porcentaje de la Muestra de Profesores Encuestados por Sexo de Cada Institución.

		Sexo				Total Porcentaje
		Masculino		Femenino		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Colegio	IEM1	0	,0%	4	100,0%	100,0%
	IEM2	1	20,0%	4	80,0%	100,0%
	IEM3	2	25,0%	6	75,0%	100,0%
	IEM4	1	16,7%	5	83,3%	100,0%
	IEM5	1	33,3%	2	66,7%	100,0%
	IEM6	1	50,0%	1	50,0%	100,0%
	IEM7	1	16,7%	5	83,3%	100,0%

Figura 6

Distribución por Porcentajes de la Muestra de Profesores Encuestados por Sexo de Cada Institución.



Esta tabla 14 y figura 6 muestra que la IEM1 tiene 4 docentes de la asignatura de inglés de sexo femenino que corresponde al 100%, el personal femenino de la IEM4 y IEM7 es del 83,3%. En el resto de instituciones el profesorado masculino oscila en 1 docente.

Dimensión Personal del Docente

Esta parte hará referencia a los temas relacionados con la formación docente en cuanto a títulos obtenidos en pregrado o última titulación como especializaciones, maestrías y doctorados. Una especialización es una profundización a nivel teórico, técnico y metodológico de un área disciplinar o campo de aplicación sin un enfoque investigativo riguroso, es diferente de la maestría en cuanto al tiempo de duración, la especialización es de un año y la maestría es de tres años en Colombia.

a. Título de pregrado

Tabla 15

Frecuencia y Porcentaje del Título de Pregrado que Posee los Profesores Encuestados.

Título de pregrado		
	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado	30	88,2%
Profesional	4	11,8%
Total	34	100,0%

Como es posible observar en tabla 15 el personal docente de la asignatura de inglés posee título de licenciatura principalmente, en un 88,2% que corresponde a 30 docentes.

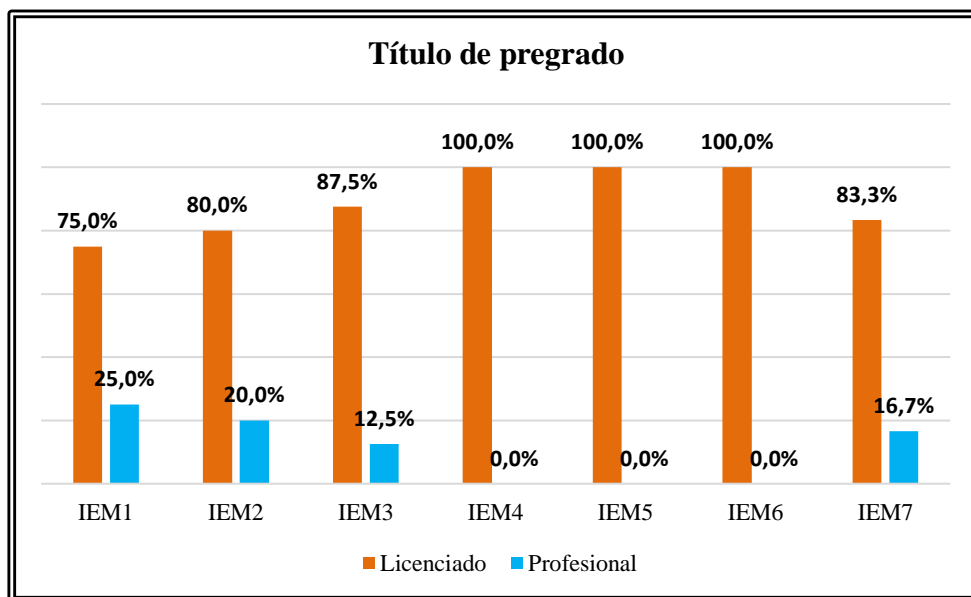
Tabla 16

Frecuencia y Porcentaje del Título de Pregrado que Posee los Profesores Encuestados por Institución

Título pregrado						
		Licenciado		Profesional		Total Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Colegio	IEM1	3	75,0%	1	25,0%	100,0%
	IEM2	4	80,0%	1	20,0%	100,0%
	IEM3	7	87,5%	1	12,5%	100,0%
	IEM4	6	100,0%	0	0,0%	100,0%
	IEM5	3	100,0%	0	0,0%	100,0%
	IEM6	2	100,0%	0	0,0%	100,0%
	IEM7	5	83,3%	1	16,7%	100,0%

Figura 7

Distribución por Porcentajes del Título de Pregrado que Posee los Profesores Encuestados por Institución



Se muestra en tabla 16 y figura 7 que el 100% del personal docente en las IEM4, IEM5 y IEM6 son licenciados en las demás instituciones solo 1 docente pertenece a la modalidad de profesional.

b. Último título obtenido

Tabla 17

Frecuencia y Porcentaje del Último Título Profesional Obtenido que Posee los Profesores Encuestados.

Último título obtenido		
	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado	12	35,30%
Especialista	12	35,30%
Magíster	7	20,60%
Profesional	3	8,80%
Total	34	100,00%

Como es posible apreciar en tabla 17 el último título obtenido en un 35,3% es el de licenciado o especialista que corresponde a 12 profesores respectivamente, muy pocos docentes poseen maestría, tan sólo el 20,6%, que equivale a 7 educadores.

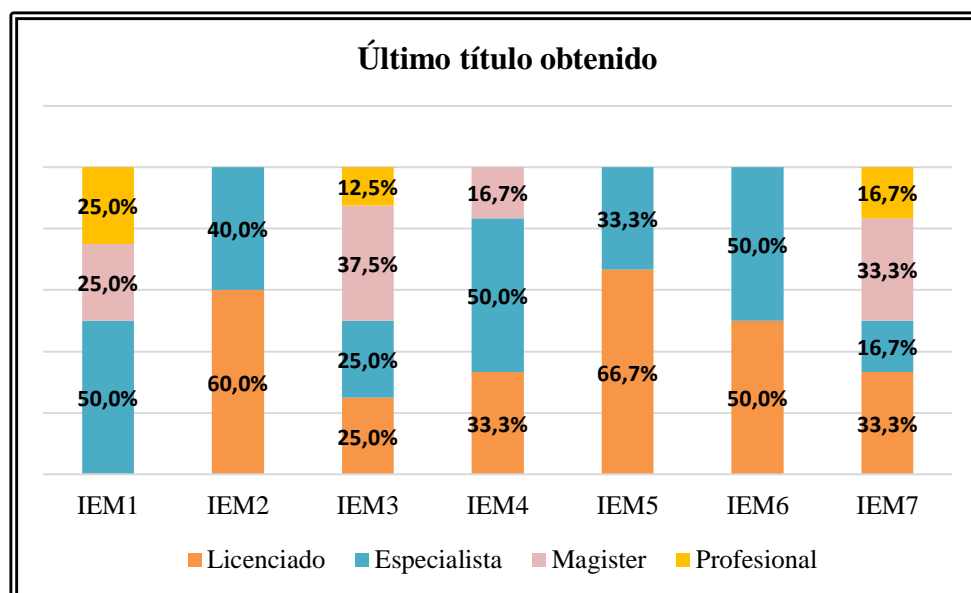
Tabla 18

Frecuencia y Porcentaje del Último Título Profesional Obtenido que Posee los Profesores Encuestados por Institución

		Último título obtenido								Total Porcentaje
Colegio		Licenciado		Especialista		Magister		Profesional		
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
IEM1		0	0,0%	2	50,0%	1	25,0%	1	25,0%	100,0%
IEM2		3	60,0%	2	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%
IEM3		2	25,0%	2	25,0%	3	37,5%	1	12,5%	100,0%
IEM4		2	33,3%	3	50,0%	1	16,7%	0	0,0%	100,0%
IEM5		2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%
IEM6		1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%
IEM7		2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	100,0%

Figura 8

Distribución Por Porcentajes del Último Título Profesional Obtenido que Posee los Profesores encuestados por Institución



Analizamos en la tabla 18 y figura 8 que más de la mitad del personal docente de cuatro instituciones tienen título diferente a su pregrado, es decir maestría o especialización. De los cuatro docentes de la IEM1 el 50% de los profesores son especialistas, el 25% (1) tiene maestría. De los ocho docentes de la IEM3 el 37% (3) posee maestría, el 25% (2) es especialista. De los seis docentes de la IEM4 el 50% tiene especialización, el 16,7% (1) tienen título de maestría y los seis docentes de la IEM7 en un 33,3% (2) posee maestría y el 16,7% (1) especialización.

c. Última actividad formativa en docencia

Tabla 19

Frecuencia y Porcentaje de la Última Actividad Formativa en Docencia que Posee los Profesores Encuestados

¿Hace cuánto realizo la última actividad formativa en docencia?		
	Frecuencia	Porcentaje
Curso actualmente	10	29,40%
Menos de seis meses	6	17,60%
Más de un año	7	20,60%
Más de tres años	11	32,40%
Total	34	100,00%

Vemos en tabla 19 que 10 docentes cursan actualmente una actividad formativa siendo el 29,4%, 6 docentes que equivale al 17,6% realizó la última actividad hace seis meses. El 53% (18) hace más de un año o tres años no ha tomado ningún curso relacionado con la docencia.

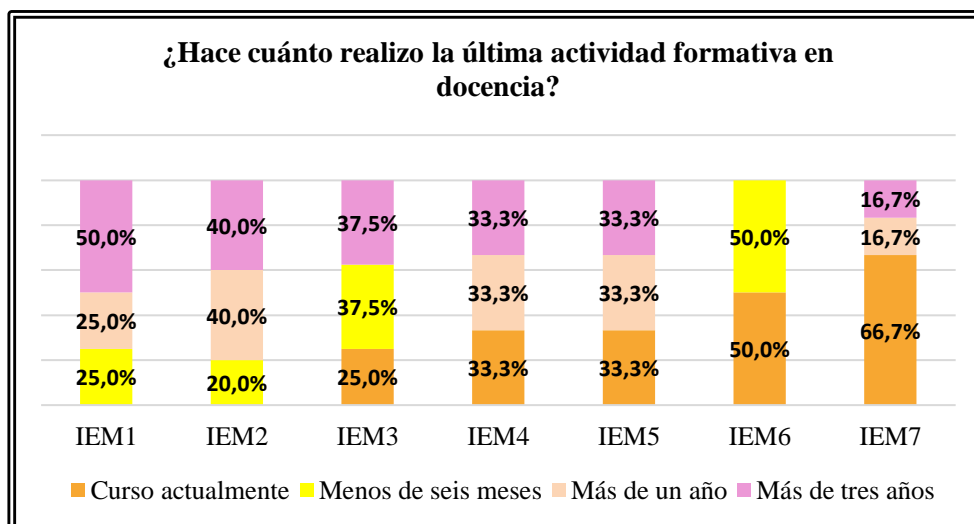
Tabla 20

Frecuencia y Porcentaje de la Última Actividad Formativa en Docencia que Posee los Profesores Encuestados por Institución

¿Hace cuánto realizo la última actividad formativa en docencia?										
	Curso actualmente		Menos de seis meses		Más de un año		Más de tres años		Total Porcentaje	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
Colegio	IEM1	0	0,0%	1	25,0%	1	25,0%	2	50,0%	100,0%
	IEM2	0	0,0%	1	20,0%	2	40,0%	2	40,0%	100,0%
	IEM3	2	25,0%	3	37,5%	0	0,0%	3	37,5%	100,0%
	IEM4	2	33,3%	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	100,0%
	IEM5	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	100,0%
	IEM6	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%
	IEM7	4	66,7%	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	100,0%

Figura 9

Distribución por Porcentajes de la Última Actividad Formativa en Docencia que Posee los Profesores Encuestados por Institución



Observando la tabla 20 y figura 9 el personal docente de la IEM7 está cursando actualmente una actividad formativa con el 66% (4). De igual manera en la IEM3 el 25% (2) y de allí mismo 37,5% (3) docentes han realizado actividad hace menos de seis meses. En la IEM4 y IEM5 el 33,3% participa en actividad actualmente. En cuanto a la IEM1, IEM2, 1 docente de cada institución ha realizado formación hace menos de seis meses. Finalmente, no siendo menos importante de los dos docentes de la IEM6, 1 está estudiando actualmente y el otro lo hizo hace menos de seis meses.

d. Actividades de formación docente en inglés

Tabla 21

Frecuencia y Porcentaje de Actividades de Formación Docente en Inglés que Posee los Profesores Encuestados

Actividades de formación docente en inglés			
		Frecuencia	Porcentaje
Participación diplomados	Si	14	41,2%
	No	20	58,8%
	Total	34	100,0%
Participación congresos nacionales e internacionales	Si	3	8,8%
	No	31	91,2%
	Total	34	100,0%
Participación seminarios	Si	13	38,2%
	No	21	61,8%
	Total	34	100,0%
Participación inmersiones	Si	14	41,2%
	No	20	58,8%
	Total	34	100,0%

Analizando los resultados de la tabla 21 entre el 38,2% y el 41,2% de los docentes han participado en inmersiones, diplomados y seminarios en inglés, que equivale a 14 profesores en diplomados, 14 en inmersiones y 13 en seminarios.

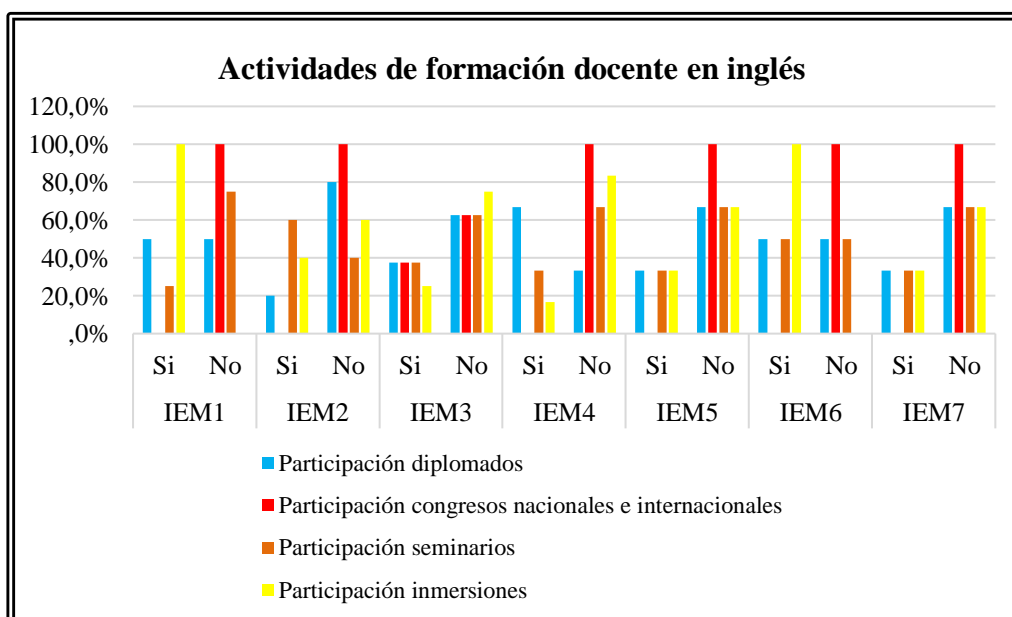
Tabla 22

Frecuencia y Porcentaje de Actividades de Formación Docente en Inglés que Posee los Profesores Encuestados por Institución

Actividades de formación docente en inglés																
	Participación en diplomados				Participación en congresos nacionales o internacionales				Participación en seminarios				Participación en inmersiones			
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
IEM1	2	50,0%	1	50,0%	0	,0%	4	100,0%	1	25,0%	3	75,0%	4	100,0%	0	,0%
IEM2	1	20,0%	4	80,0%	0	,0%	5	100,0%	3	60,0%	2	40,0%	2	40,0%	3	60,0%
IEM3	3	37,5%	5	62,5%	3	37,5%	5	62,5%	3	37,5%	5	62,5%	2	25,0%	6	75,0%
IEM4	4	66,7%	2	33,3%	0	,0%	6	100,0%	2	33,3%	4	66,7%	1	16,7%	5	83,3%
IEM5	1	33,3%	2	66,7%	0	,0%	3	100,0%	1	33,3%	2	66,7%	1	33,3%	2	66,7%
IEM6	1	50,0%	1	50,0%	0	,0%	2	100,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%	0	,0%
IEM7	2	33,3%	4	66,7%	0	,0%	6	100,0%	2	33,3%	4	66,7%	2	33,3%	4	66,7%

Figura 10

Distribución por Porcentajes de Actividades de Formación Docente en Inglés en Cuanto a Participación en Diplomados que Posee los Profesores Encuestados por Institución



Resaltando lo más significativo de la tabla 22 y figura 10, vemos que en la IEM1 el 100% de sus docentes han participado en inmersiones y han participado de diplomados y seminarios en 75% (3). También en la IEM6 el 100% ha participado en inmersiones y el 100% en seminarios y diplomados. En cambio, IEM3 solo 2 docentes han participado en inmersiones siendo el 40%, y el 60% en seminarios. La IEM2 el 25% (2) en inmersiones y el 37,5% (3) en seminarios y diplomados. La IEM7 el 33% (2) en inmersiones y el 33% en seminarios y diplomados. En la IEM4 el 16,7% (1) en inmersiones y el 66,7% (4) en diplomados.

Dimensión Contexto Institucional Ante la Asignatura de Inglés como Lengua Extranjera.

En esta ocasión se analizará las estrategias que implementan las instituciones educativas a nivel de símbolos, imágenes, lugares y libros para promover el desarrollo de la lengua extranjera, inglés.

a. Proyección de la lengua extranjera en la institución

Tabla 23

Frecuencia y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera de Acuerdo con la Opinión del Profesor en las Instituciones Urbanas

Se proyecta la cultura extranjera a través de			
		Frecuencia	Porcentaje
Símbolos	Si	8	23,5%
	No	26	76,5%
	Total	34	100,0%
Imágenes	Si	14	41,2%
	No	20	58,8%
	Total	34	100,0%
Nombres de Lugares	Si	8	23,5%
	No	26	76,5%
	Total	34	100,0%
Libros de textos y literarios	Si	18	52,9%
	No	16	47,1%
	Total	34	100,0%

Principalmente observamos en la tabla 23 que los docentes proyectan la cultura extranjera mediante imágenes y textos siendo el 41,2% y 52,9% que equivale a 14 y 18 profesores respectivamente.

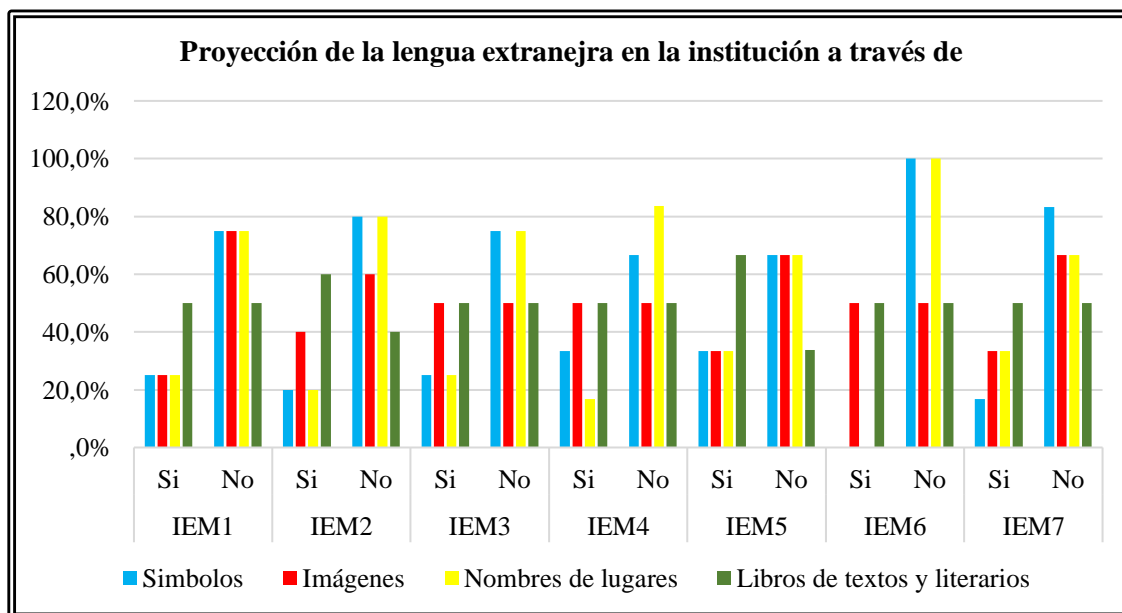
Tabla 24

Frecuencia y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera de Acuerdo con la Opinión del Profesor por cada Institución

Proyección de la lengua extranjera en la institución a través de																
	Símbolos				Imágenes				Nombres de lugares				Libros de textos y literarios			
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
IEM1	1	25,0%	3	75,0%	1	25,0%	3	75,0%	1	25,0%	3	75,0%	2	50,0%	2	50,0%
IEM2	1	20,0%	4	80,0%	2	40,0%	3	60,0%	1	20,0%	4	80,0%	3	60,0%	2	40,0%
IEM3	2	25,0%	6	75,0%	4	50,0%	4	50,0%	2	25,0%	6	75,0%	4	50,0%	4	50,0%
IEM4	2	33,3%	4	66,7%	3	50,0%	3	50,0%	1	16,7%	5	83,3%	3	50,0%	3	50,0%
IEM5	1	33,3%	2	66,7%	1	33,3%	2	66,7%	1	33,3%	2	66,7%	2	66,7%	1	33,3%
IEM6	0	,0%	2	100,0%	1	50,0%	1	50,0%	0	,0%	2	100,0%	1	50,0%	1	50,0%
IEM7	1	16,7%	5	83,3%	2	33,3%	4	66,7%	2	33,3%	4	66,7%	3	50,0%	3	50,0%

Figura 11

Distribución por Porcentajes de la Proyección de la Cultura Extranjera de Acuerdo con la Opinión del Profesor por Cada Institución



Podemos analizar en tabla 24 y figura 11 que el 66,7% y 60% del personal docente de la IEM2 y IEM5 respectivamente consideran que proyecta la cultura extranjera con libros de textos y literarios. En cuanto al uso de nombres de lugares y símbolos en inglés el porcentaje es muy bajo en todas las IE. En cambio, las imágenes en la IEM3, IEM4 y IEM6 el 50% las utilizan.

Caracterización de la Muestra de los Cuestionarios Dirigido a Estudiantes

Nos referiremos a aspectos relacionados con el sexo masculino o femenino, el grado al cual pertenece los estudiantes, noveno, décimo o undécimo y a la valoración en inglés que el profesor de inglés proporciono del discente en el momento de la intervención.

a. Sexo

Tabla 25

Frecuencia y porcentaje de la muestra de estudiantes encuestados por sexo

Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	474	50,7%
Femenino	460	49,3%
Total	934	100,0%

En la tabla 25 se puede observar el porcentaje por sexo de los estudiantes encuestados, el sexo masculino del estudiantado ocupa el 50,7% que equivale a 474 educandos frente al 49,3% del estudiantado femenino que corresponde a 460.

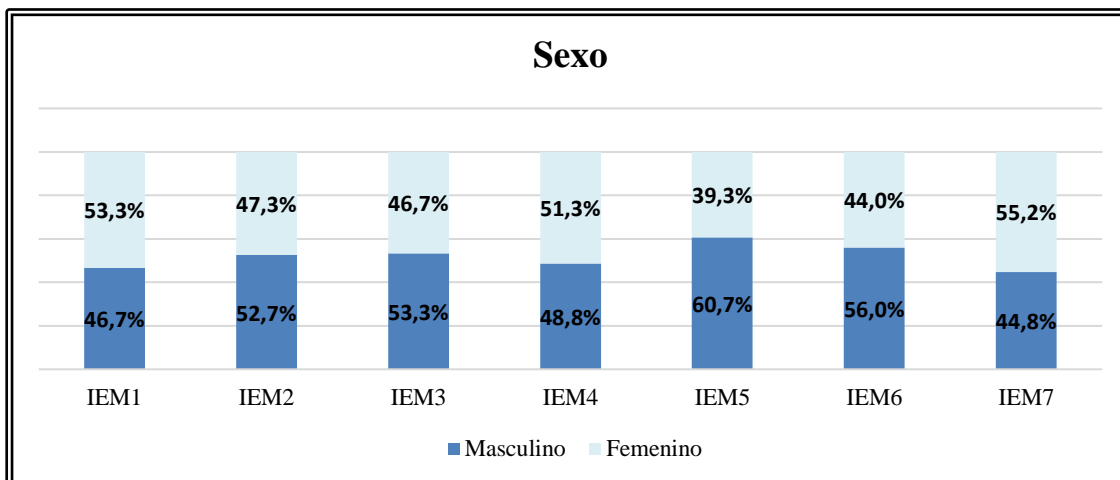
Tabla 26

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes por Sexo de Cada Institución.

Sexo						
		Masculino		Femenino		Total Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Colegio	IEM1	70	46,7%	80	53,3%	100,0%
	IEM2	79	52,7%	71	47,3%	100,0%
	IEM3	80	53,3%	70	46,7%	100,0%
	IEM4	78	48,8%	82	51,3%	100,0%
	IEM5	51	60,7%	33	39,3%	100,0%
	IEM6	42	56,0%	33	44,0%	100,0%
	IEM7	74	44,8%	91	55,2%	100,0%

Figura 12

Distribución de Porcentajes de los Estudiantes por Sexo de Cada Institución



Como puede apreciarse en tabla 26 y figura 12 de cada institución participaron cantidades similares de estudiantes hombres y mujeres, oscila entre 70 a 80 los hombres y 71 y 91 las mujeres para los colegios IEM1, IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7, con 53,3%, 47,3%, 46,7%, 51,3% y 55,2% el porcentaje de sexo femenino respectivamente. En cambio, IEM5 y IEM6 el porcentaje de sexo masculino es medianamente mayor con 60,7% y 56%.

b. Grado

Tabla 27

Frecuencia y Porcentaje de los Grados al que Corresponde los Estudiantes Encuestados

	Frecuencia	Porcentaje	
Grado	9	276	29,6%
	10	301	32,2%
	11	357	38,2%
Total	934	100,0%	

En tabla 27 observamos el porcentaje de los estudiantes encuestados, 38,2% son del grado undécimo que corresponde a 357 personas, el 32,2% del grado décimo para 301 y el 29,6% del grado noveno que equivale a 276 estudiantes.

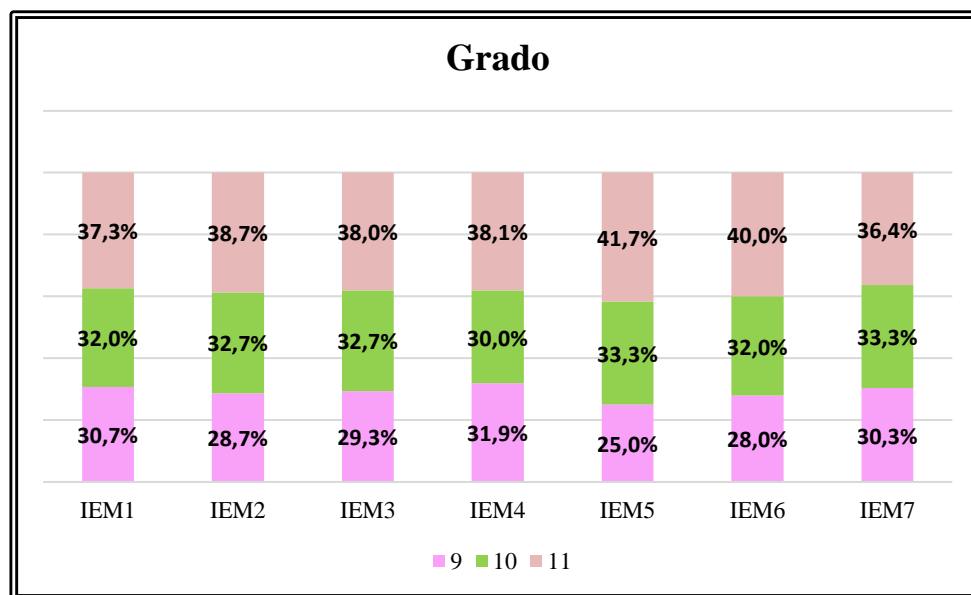
Tabla 28

Frecuencia y Porcentaje de los Grados que Corresponden los Estudiantes por Institución Educativa

Colegio	Grado						Total Porcentaje
	9		10		11		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
IEM1	46	30,7%	48	32,0%	56	37,3%	100,0%
IEM2	43	28,7%	49	32,7%	58	38,7%	100,0%
IEM3	44	29,3%	49	32,7%	57	38,0%	100,0%
IEM4	51	31,9%	48	30,0%	61	38,1%	100,0%
IEM5	21	25,0%	28	33,3%	35	41,7%	100,0%
IEM6	21	28,0%	24	32,0%	30	40,0%	100,0%
IEM7	50	30,3%	55	33,3%	60	36,4%	100,0%

Figura 13

Distribución de Porcentajes de los Grados que Corresponden los Estudiantes por Institución Educativa



Al analizar la tabla 28 y figura 13 los porcentajes de los grados a los que pertenecen los estudiantes encuestados de cada institución no varían en rangos muy altos o muy bajos, oscilan entre 25% y 31,9% en grado noveno, entre 30% y 33,3% en grado décimo, entre 36,4% y 41,7% en grado undécimo.

c. Valoración en inglés

Tabla 29

Número y Porcentaje de la Valoración en Inglés de los Estudiantes Encuestados

		Recuento	Porcentaje
Valoración en inglés	DBJ	260	27,8%
	DBS	221	23,7%
	DA	229	24,5%
	DS	224	24,0%
	Total	934	100,0%

La valoración en inglés de los estudiantes encuestados muestra en la tabla 29 que el desempeño bajo DBJ esta con el 27,8% que equivale 260 discentes, el desempeño alto DA con el 24,5% que corresponde a 229, el desempeño superior con el 24% que atañe a 224 educandos y el desempeño básico DBS con el 23,7% para 221.

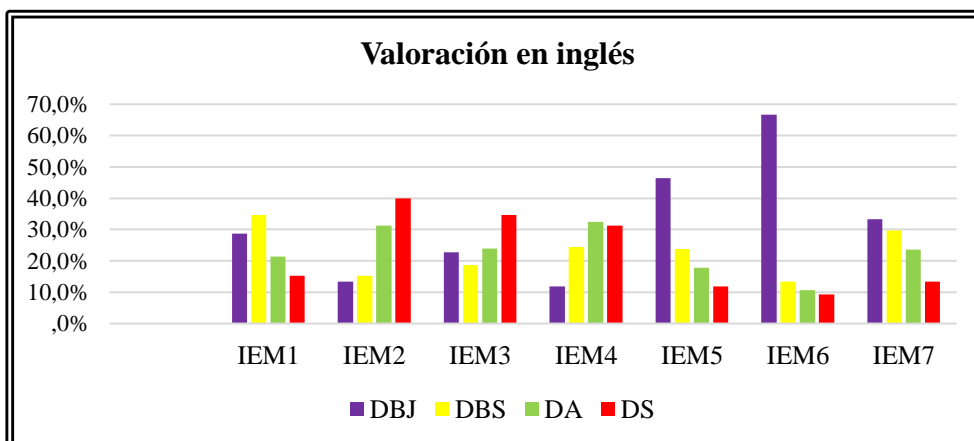
Tabla 30

Frecuencia y Porcentaje de la Valoración en Inglés de los Estudiantes por Institución

		Valoración en inglés								Total Porcentaje
		DBJ		DBS		DA		DS		
Colegio	IEM1	43	28,7%	52	34,7%	32	21,3%	23	15,3%	100,0%
	IEM2	20	13,3%	23	15,3%	47	31,3%	60	40,0%	100,0%
	IEM3	34	22,7%	28	18,7%	36	24,0%	52	34,7%	100,0%
	IEM4	19	11,9%	39	24,4%	52	32,5%	50	31,3%	100,0%
	IEM5	39	46,4%	20	23,8%	15	17,9%	10	11,9%	100,0%
	IEM6	50	66,7%	10	13,3%	8	10,7%	7	9,3%	100,0%
	IEM7	55	33,3%	49	29,7%	39	23,6%	22	13,3%	100,0%

Figura 14

Distribución de Porcentajes de la Valoración en Inglés de los Estudiantes por Institución



Se puede observar en tabla 30 y figura 14 que las instituciones IEM2, IEM3 y IEM4 tienen mayor porcentaje de estudiantes en desempeño Superior DS 40%, 34,7% y 31,3% respectivamente. En contra posición las instituciones IEM1, IEM5 y IEM7 tienen mayor porcentaje de estudiantes en desempeño bajo DBJ 28,7%, 46,4% y 33,3% consecuentemente. La IEM5 tiene el porcentaje más alto en DBJ con 66.7%.

Dimensión Contexto Socio – Económico

Este apartado habla sobre factores enfocados a las características de insumo, factores socioeconómicos y culturales que poseen los estudiantes como son el estrato social, las personas con quien viven, su parentesco, el nivel educativo y ocupación de sus padres y madres, el tiempo que gastan y el medio de transporte que usan para llegar al colegio, si llevan refrigerio o les dan dinero para este fin u otro motivo, las condiciones de la vivienda en cuanto a número de baños, habitaciones, la percepción que tienen ante el ambiente en la casa y en el colegio, si es armónico o problemático, el tiempo que dedican a estudiar en jornada contraria, si cuentan con ayuda en sus trabajos, tareas y/o proyectos de la escuela por parte de la familia o amigos, si tienen internet y computador en casa, si les agrada asistir al colegio y si han pensado en cursar una carrera técnica o profesional.

a. Estrato social

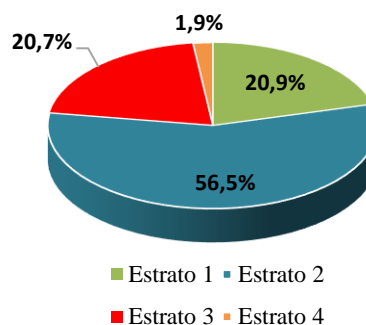
Tabla 31

Frecuencia y Porcentaje del Estrato Social de los Estudiantes en General

		Frecuencia	Porcentaje
Estrato Social	1	195	20,9%
	2	528	56,5%
	3	193	20,7%
	4	18	1,9%
	Total	934	100,0%

Figura 15

Distribución de Porcentajes del Estrato Social de los Estudiantes en General



La distribución de los estudiantes en tabla 31 y figura 15 según el estrato social de las instituciones educativas urbanas está principalmente de estrato social 2 que equivale a un 56,5% para 528 educandos, los estratos 1 y 3 corresponde a 195 y 193 personas para un 20,9% y 20,7% respectivamente.

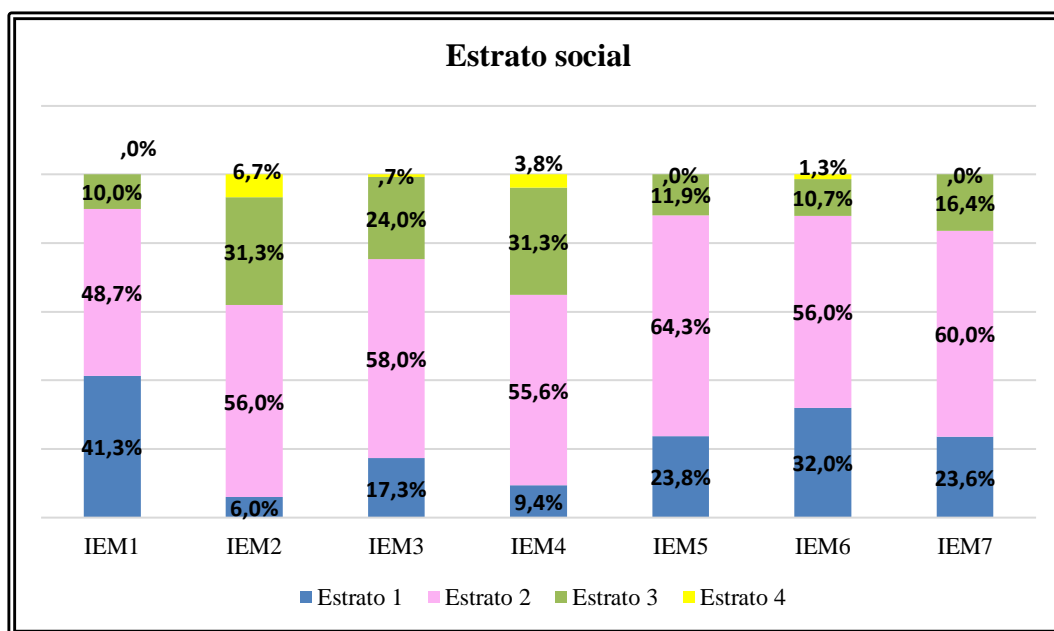
Tabla 32

Número y porcentaje del estrato social por institución educativa

		Estrato social								Total Porcentaje
		1	2	3	4					
Colegio	IEM1	62	41,3%	73	48,7%	15	10,0%	0	,0%	100,0%
	IEM2	9	6,0%	84	56,0%	47	31,3%	10	6,7%	100,0%
	IEM3	26	17,3%	87	58,0%	36	24,0%	1	,7%	100,0%
	IEM4	15	9,4%	89	55,6%	50	31,3%	6	3,8%	100,0%
	IEM5	20	23,8%	54	64,3%	10	11,9%	0	,0%	100,0%
	IEM6	24	32,0%	42	56,0%	8	10,7%	1	1,3%	100,0%
	IEM7	39	23,6%	99	60,0%	27	16,4%	0	,0%	100,0%

Figura 16

Distribución de Porcentajes del Estrato Social por Institución Educativa



En cuanto a la distribución del estrato social por institución educativa en tabla 32 y figura 16 el porcentaje de estudiantes que pertenecen al estrato 1 en las IEM1, IEM5, IEM6 y IEM7 es alto 41,3%, 23,8%, 32% y 23,6% respectivamente en comparación con las instituciones IEM2, IEM3 y IEM4 que su porcentaje es mucho más bajo, 6,0%, 17,3% y 9,4%. De igual manera el estrato 3 es mucho más alto en estas últimas instituciones que en las primeras.

b. Personas que viven en casa contigo

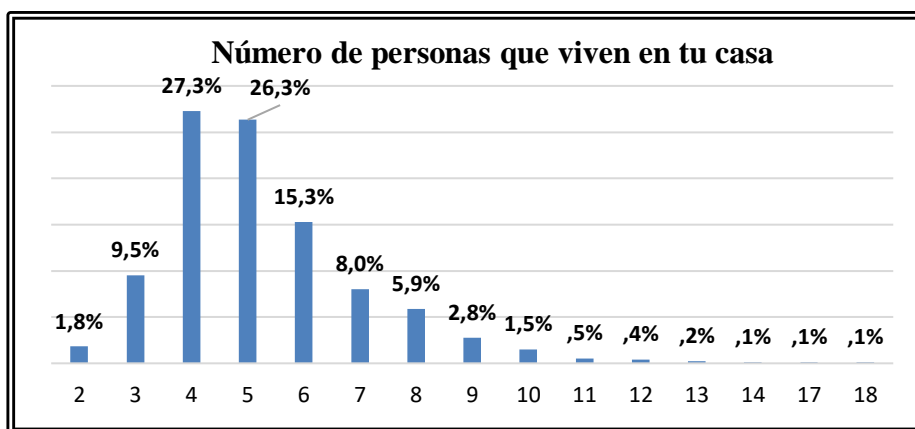
Tabla 33

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa con los Estudiantes Encuestados

	Frecuencia	Porcentaje
2	17	1,8%
3	89	9,5%
4	255	27,3%
5	246	26,3%
6	143	15,3%
7	75	8,0%
8	55	5,9%
9	26	2,8%
10	14	1,5%
11	5	,5%
12	4	,4%
13	2	,2%
14	1	,1%
17	1	,1%
18	1	,1%
Total	934	100,0%

Figura 17

Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa con los Estudiantes Encuestados



Como es posible observar en la tabla 33 y figura 17 el porcentaje de personas que viven en casa en la mayoría de los hogares de los estudiantes habitan 4 personas con un porcentaje del 27,3% y le sigue el de 5 personas con un porcentaje de 26,3%. De igual manera existen pocos hogares de 11 a 18 personas con porcentaje de 0,5% a 0,1%.

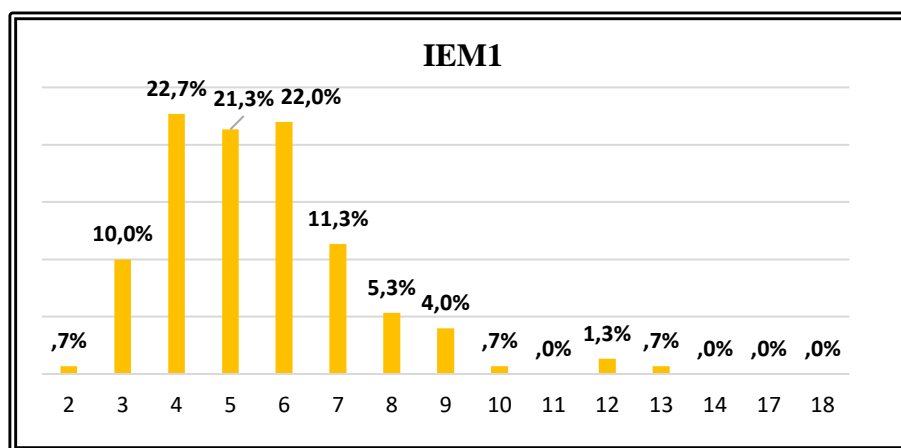
Tabla 34

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM1

		Frecuencia	Porcentaje		
IEM1	No. personas que viven en tu casa	2	,7%		
		3	10,0%		
		4	22,7%		
		5	21,3%		
		6	22,0%		
		7	11,3%		
		8	5,3%		
		9	4,0%		
		10	,7%		
		11	,0%		
		12	1,3%		
		13	,7%		
		14	,0%		
		17	,0%		
		18	,0%		
		Total		150	100,0%

Figura 18

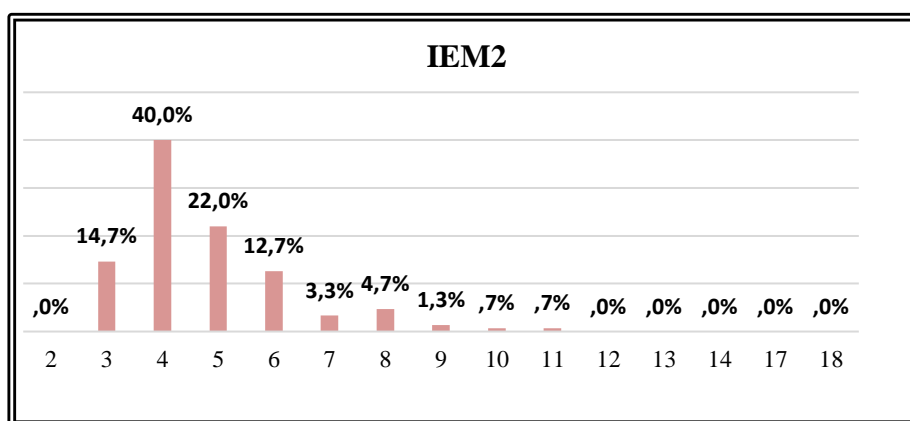
Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM1



Se puede observar en la tabla 34 figura 18 que el número de personas que viven en casa de la IEM1 tiene el mayor porcentaje en 4, 5 y 6 habitantes contemplado en 34 (22,7%), 32 (21,3%) y 33 (22%) estudiantes respectivamente, pero aun así existen hogares de 7, 8, 9, 10, 12 y 13 personas por hogar para un grupo de 35 estudiantes que equivale en la suma de porcentajes al 23,3%.

Tabla 35*Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM2*

		Frecuencia	Porcentaje	
IEM2	No. personas que viven en tu casa	2	0	,0%
		3	22	14,7%
		4	60	40,0%
		5	33	22,0%
		6	19	12,7%
		7	5	3,3%
		8	7	4,7%
		9	2	1,3%
		10	1	,7%
		11	1	,7%
		12	0	,0%
		13	0	,0%
		14	0	,0%
		17	0	,0%
		18	0	,0%
		Total		150

Figura 19*Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM2*

Al analizar la tabla 35 y figura 19 en la IEM2 el porcentaje de personas que viven en casa es mayor en 4 habitantes para las familias de 60 estudiantes con un porcentaje del 40%, le sigue el de 5 habitantes por hogar para 33 estudiantes con un porcentaje del 22% y solo el 10,7% de los educandos viven con 7 personas y más.

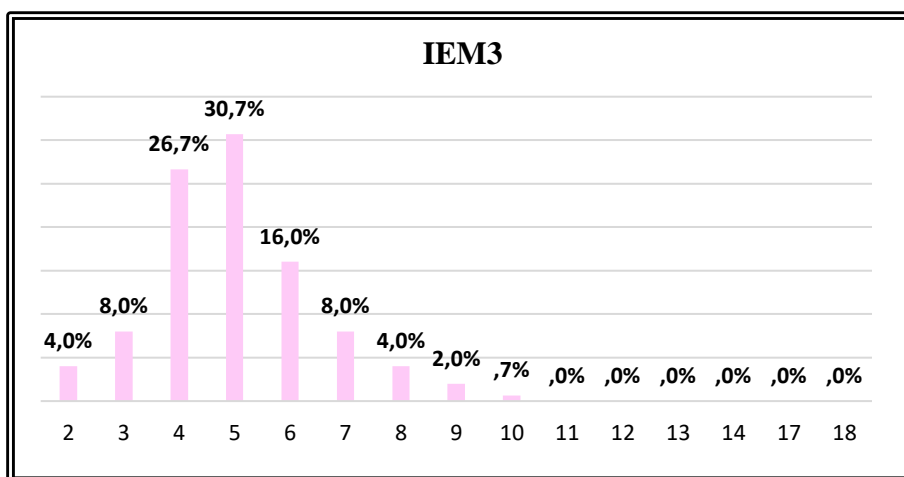
Tabla 36

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM3

		Frecuencia	Porcentaje
IEM3	No. personas que viven en tu casa	2	6 4,0%
		3	12 8,0%
		4	40 26,7%
		5	46 30,7%
		6	24 16,0%
		7	12 8,0%
		8	6 4,0%
		9	3 2,0%
		10	1 ,7%
		11	0 ,0%
		12	0 ,0%
		13	0 ,0%
		14	0 ,0%
		17	0 ,0%
		18	0 ,0%
		Total	

Figura 20

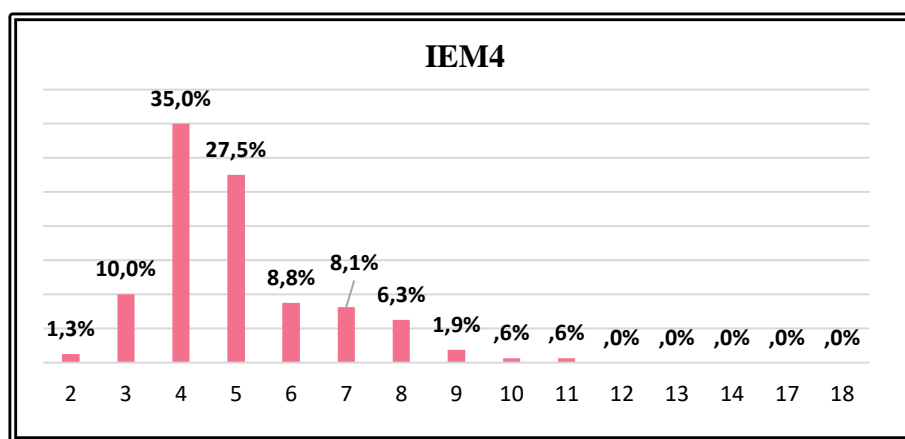
Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM3



Analizando la tabla 36 y figura 20 el número de personas que habitan en los hogares de la IEM3 es más predominante en 5 habitantes, 46 estudiantes respondieron a esto, lo cual equivale a un porcentaje de 30,7%, le sigue el de 5 habitantes para un grupo de 40 estudiantes con un porcentaje del 26,7% y solo el 14,7% de los estudiantes viven con más 6 personas en su hogar.

Tabla 37*Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM4*

		Frecuencia	Porcentaje
IEM4	No. personas que viven en tu casa	2	1,3%
		3	10,0%
		4	35,0%
		5	27,5%
		6	8,8%
		7	8,1%
		8	6,3%
		9	1,9%
		10	,6%
		11	,6%
		12	,0%
		13	,0%
		14	,0%
		17	,0%
		18	,0%
		Total	

Figura 21*Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM4*

Es posible observar en la tabla 37 y figura 21 que el número de No. personas que viven en casa de la IEM4 es mayor en 4 habitantes por hogar para las familias de 56 estudiantes con un porcentaje de 35%, continua el de 5 habitantes para 44 hogares con un porcentaje de 27,5%. También se puede analizar que el 17,5% de estudiantes viven con más de 6 personas en su hogar.

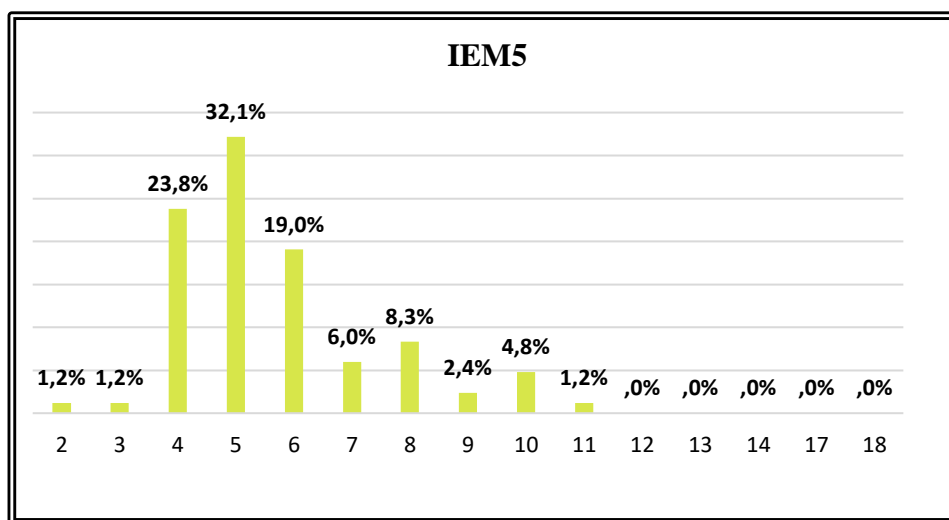
Tabla 38

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM5

		Frecuencia	Porcentaje	
IEM5	No. personas que viven en tu casa	2	1,2%	
		3	1,2%	
		4	20	23,8%
		5	27	32,1%
		6	16	19,0%
		7	5	6,0%
		8	7	8,3%
		9	2	2,4%
		10	4	4,8%
		11	1	1,2%
		12	0	,0%
		13	0	,0%
		14	0	,0%
		17	0	,0%
		18	0	,0%
	Total		84	100,0%

Figura 22

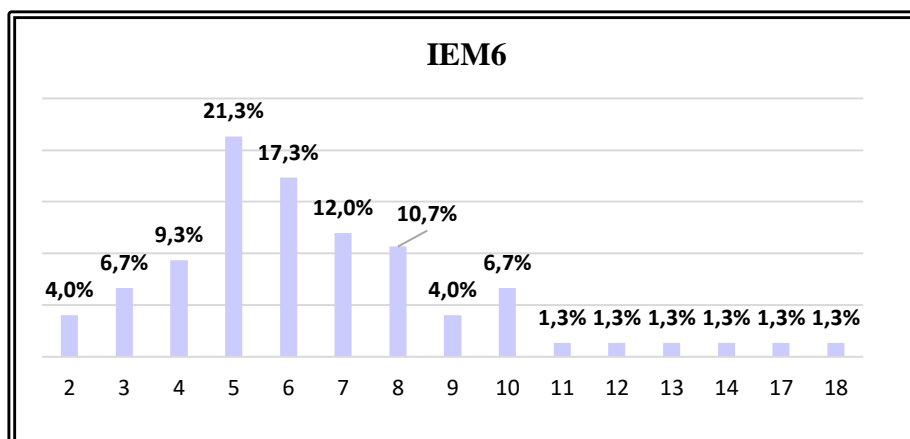
Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM5



Considerando la tabla 38 y figura 22 en la IEM5 el porcentaje de No. personas que viven en casa es mayor en 5 personas para 27 estudiantes con un porcentaje de 32,1%, continua en 4 y 6 personas para las familias de 36 estudiantes con 23,8% y 19% respectivamente, existe un número importante para 19 estudiantes que es de 7, 8, 9, 10 y 11 habitantes por hogar que equivale sumando al 22,7%.

Tabla 39*Frecuencia y porcentaje de las personas que viven en casa de la IEM6*

		Frecuencia	Porcentaje
IEM6	No. personas que viven en tu casa	2	3
		3	5
		4	7
		5	16
		6	13
		7	9
		8	8
		9	3
		10	5
		11	1
		12	1
		13	1
		14	1
		17	1
		18	1
	Total		75

Figura 23*Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM6*

Estudiando la tabla 39 y figura 23 el porcentaje mayor en No. personas que viven en casa de la IEM6 es de 5 y 6 habitantes por hogar para 29 estudiantes que equivale al 38,6% y sumando los porcentajes de las familias con 7 y más habitantes viviendo en casa es del 41,2% para 31 estudiantes.

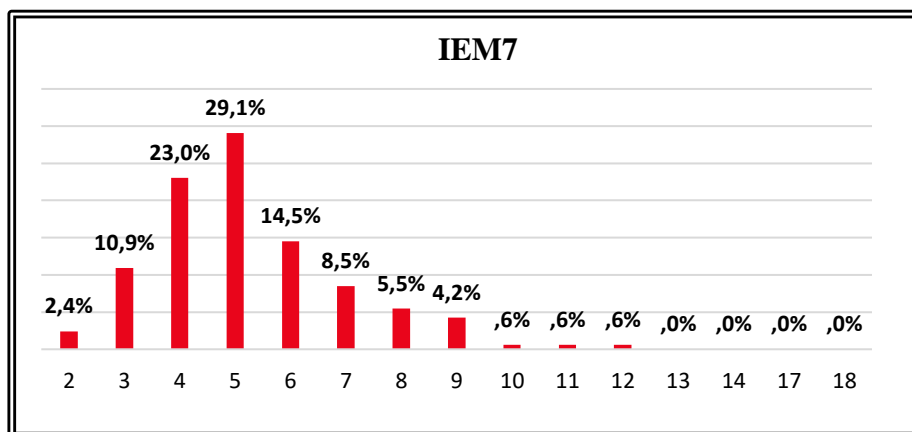
Tabla 40

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Viven en Casa de la IEM7

		Frecuencia	Porcentaje		
IEM7	No. personas que viven en tu casa	2	4	2,4%	
		3	18	10,9%	
		4	38	23,0%	
		5	48	29,1%	
		6	24	14,5%	
		7	14	8,5%	
		8	9	5,5%	
		9	7	4,2%	
		10	1	,6%	
		11	1	,6%	
		12	1	,6%	
		13	0	,0%	
		14	0	,0%	
		17	0	,0%	
		18	0	,0%	
		Total		165	100,0%

Figura 24

Distribución de Porcentajes de las Personas que Viven en Casa de la IEM7



Al considerar la tabla 40 y figura 24 la IEM7 tiene el porcentaje mayor de No. personas que viven en casa de 5 y 4 habitantes con 29,1% y 23% para 86 estudiantes respectivamente y los hogares de 33 estudiantes habitan entre 7 a 12 personas para un porcentaje del 20%.

c. Tipo de familiares que viven en casa

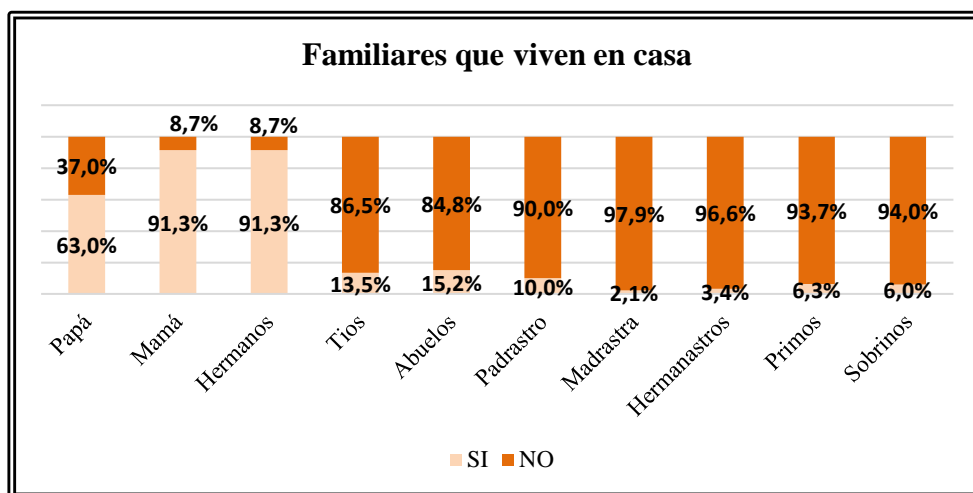
Tabla 41

Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa de los Estudiantes Encuestados

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
Papá	588	63,0%	346	37,0%	100,0%
Mamá	853	91,3%	81	8,7%	100,0%
Hermanos	853	91,3%	81	8,7%	100,0%
Tíos	126	13,5%	808	86,5%	100,0%
Abuelos	142	15,2%	792	84,8%	100,0%
Padrastra	93	10,0%	841	90,0%	100,0%
Madrastra	20	2,1%	914	97,9%	100,0%
Hermanastros	32	3,4%	902	96,6%	100,0%
Primos	59	6,3%	875	93,7%	100,0%
Sobrinos	56	6,0%	878	94,0%	100,0%

Figura 25

Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa de los Estudiantes Encuestados



Se observa en la tabla 41 y figura 25 que la población estudiantil encuestada manifiesta que el 91,3% vive con la mamá y los hermanos que equivale a 853, el 63% vive con el papá que corresponde a 588 estudiantes, muy poca población vive con otros parientes, el 13,5% (126) viven con los tíos y 15,2% (142) con los abuelos; otros parientes como padrastra, madrastra o hermanastros, primos y sobrinos oscilan entre 3,4% y 10% que habitan con ellos.

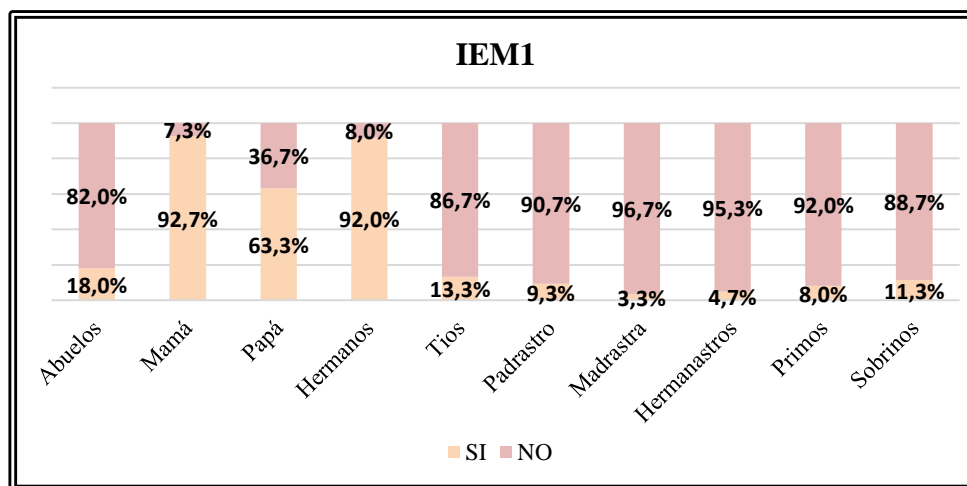
Tabla 42

Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM1

	SI		NO		Total Porcentaje
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Abuelos	27	18,0%	123	82,0%	100,0%
Mamá	139	92,7%	11	7,3%	100,0%
Papá	95	63,3%	55	36,7%	100,0%
Hermanos	138	92,0%	12	8,0%	100,0%
Tíos	20	13,3%	130	86,7%	100,0%
Padrastra	14	9,3%	136	90,7%	100,0%
Madrastra	5	3,3%	145	96,7%	100,0%
Hermanastros	7	4,7%	143	95,3%	100,0%
Primos	12	8,0%	138	92,0%	100,0%
Sobrinos	17	11,3%	133	88,7%	100,0%

Figura 26

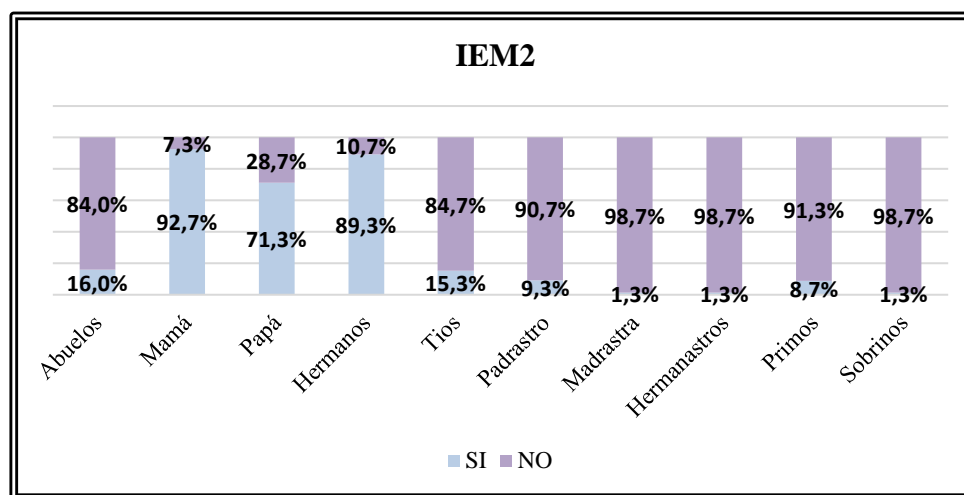
Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM1



Al analizar la tabla 42 y figura 26 los estudiantes de la IEM1 viven principalmente con su madre con un porcentaje del 92,7% que equivale a 139 discentes y hermanos 92%, el 63,3% manifiesta que vive con su padre que equivale a 95, 13% viven con sus tíos y 36% viven con otros familiares.

Tabla 43*Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM2*

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
Abuelos	24	16,0%	126	84,0%	100,0%
Mamá	139	92,7%	11	7,3%	100,0%
Papá	107	71,3%	43	28,7%	100,0%
Hermanos	134	89,3%	16	10,7%	100,0%
Tíos	23	15,3%	127	84,7%	100,0%
Padrastra	14	9,3%	136	90,7%	100,0%
Madrastra	2	1,3%	148	98,7%	100,0%
Hermanastros	2	1,3%	148	98,7%	100,0%
Primos	13	8,7%	137	91,3%	100,0%
Sobrinos	2	1,3%	148	98,7%	100,0%

Figura 27*Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM2*

La IEM2 en la tabla 43 y figura 27 tiene porcentaje similares en la convivencia con madre y hermanos 92,7% (139) y 89,3% (139) consecuentemente. Viven con el padre, el 71,3% (107), 15% viven con sus tíos y 21% dicen que viven con otros familiares.

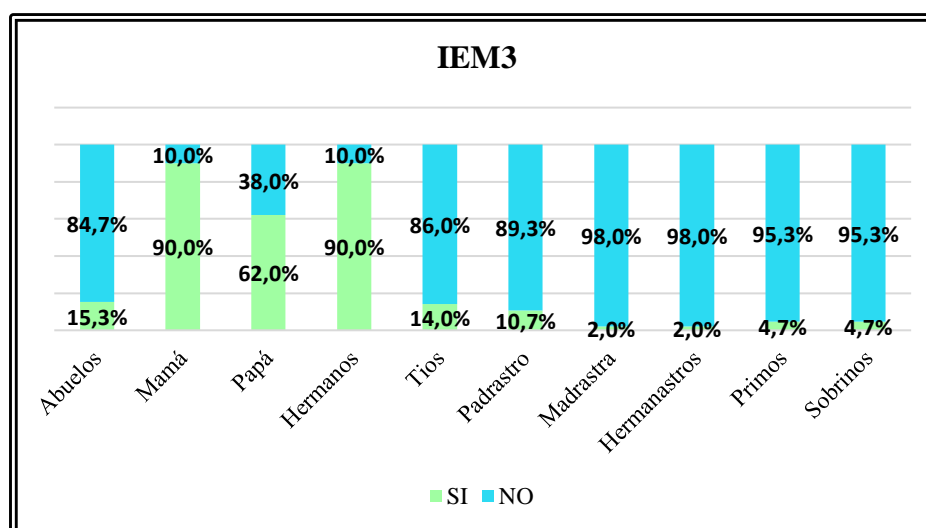
Tabla 44

Número y porcentaje de los familiares que viven en casa en la IEM3

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
Abuelos	23	15,3%	127	84,7%	100,0%
Mamá	135	90,0%	15	10,0%	100,0%
Papá	93	62,0%	57	38,0%	100,0%
Hermanos	135	90,0%	15	10,0%	100,0%
Tíos	21	14,0%	129	86,0%	100,0%
Padrastro	16	10,7%	134	89,3%	100,0%
Madrastra	3	2,0%	147	98,0%	100,0%
Hermanastros	3	2,0%	147	98,0%	100,0%
Primos	7	4,7%	143	95,3%	100,0%
Sobrinos	7	4,7%	143	95,3%	100,0%

Figura 28

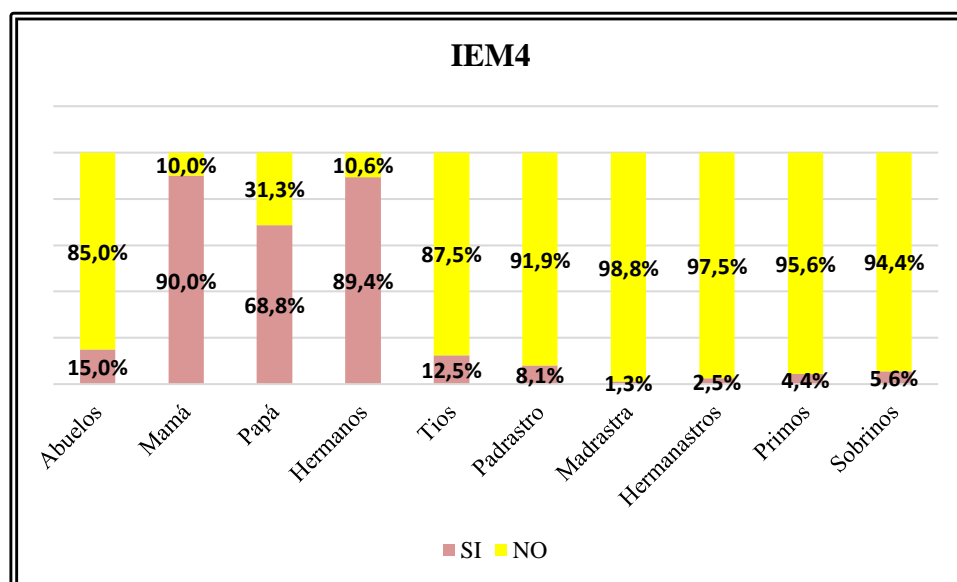
Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM3



Considerando la tabla 44 y figura 28 en la IEM3 el 90% vive con la madre y los hermanos que equivale a 135 estudiantes, el 62% con el padre que corresponde a 93 personas, el 14% vive con los tíos y 23,7% manifiestan que viven con otros parientes.

Tabla 45*Número y porcentaje de los familiares que viven en casa en la IEM4*

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM4					
Abuelos	24	15,0%	136	85,0%	100,0%
Mamá	144	90,0%	16	10,0%	100,0%
Papá	110	68,8%	50	31,3%	100,0%
Hermanos	143	89,4%	17	10,6%	100,0%
Tíos	20	12,5%	140	87,5%	100,0%
Padrastra	13	8,1%	147	91,9%	100,0%
Madrastra	2	1,3%	158	98,8%	100,0%
Hermanastros	4	2,5%	156	97,5%	100,0%
Primos	7	4,4%	153	95,6%	100,0%
Sobrinos	9	5,6%	151	94,4%	100,0%

Figura 29*Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM4*

Observando la tabla 45 y figura 29 la IEM4 viven con madre un porcentaje del 90% que equivale a 144 estudiantes y hermanos el 89,4%, un 68,8% viven con el padre que corresponde a 110 personas, 12,5% viven con los tíos y 21,5% viven con otros familiares.

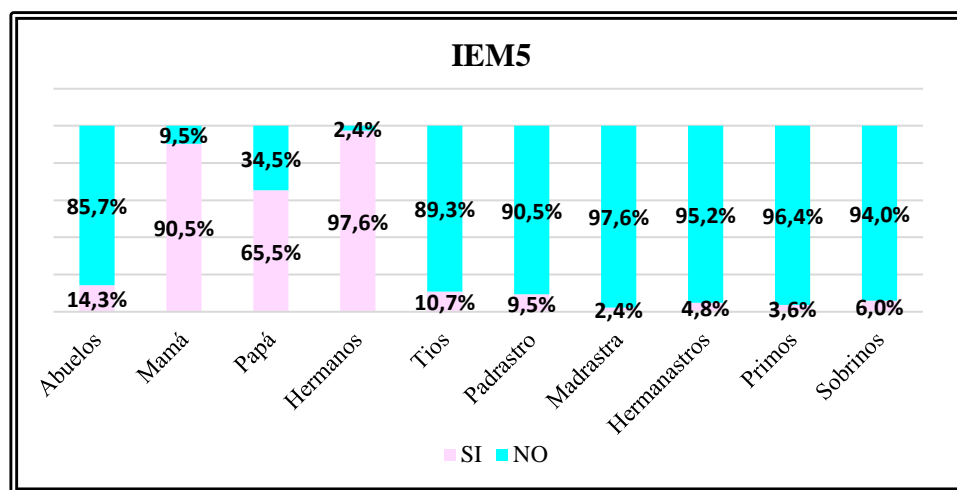
Tabla 46

Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM5

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
Abuelos	12	14,3%	72	85,7%	100,0%
Mamá	76	90,5%	8	9,5%	100,0%
Papá	55	65,5%	29	34,5%	100,0%
Hermanos	82	97,6%	2	2,4%	100,0%
Tíos	9	10,7%	75	89,3%	100,0%
Padrastro	8	9,5%	76	90,5%	100,0%
Madrastra	2	2,4%	82	97,6%	100,0%
Hermanastros	4	4,8%	80	95,2%	100,0%
Primos	3	3,6%	81	96,4%	100,0%
Sobrinos	5	6,0%	79	94,0%	100,0%

Figura 30

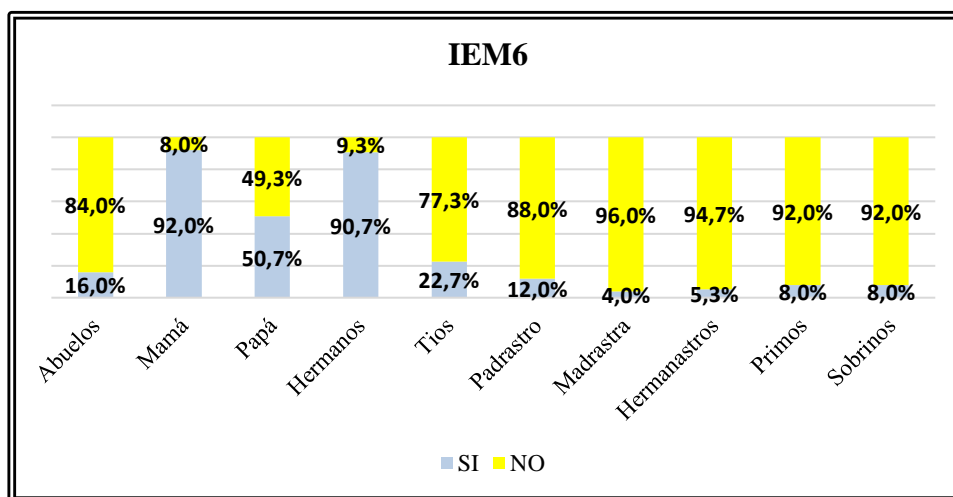
Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM5



En relación a la IEM5 en la tabla 46 y figura 30, el 90,5% (76) y 97,6% (82) viven con su madre y hermanos y el 65,5% (55) viven con su padre, 10,7% viven con sus tíos y 26% viven otros familiares.

Tabla 47*Número y Porcentaje de los Familiares que Viven en Casa en la IEM6*

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
Abuelos	12	16,0%	63	84,0%	100,0%
Mamá	69	92,0%	6	8,0%	100,0%
Papá	38	50,7%	37	49,3%	100,0%
Hermanos	68	90,7%	7	9,3%	100,0%
Tíos	17	22,7%	58	77,3%	100,0%
Padrastra	9	12,0%	66	88,0%	100,0%
Madrastra	3	4,0%	72	96,0%	100,0%
Hermanastros	4	5,3%	71	94,7%	100,0%
Primos	6	8,0%	69	92,0%	100,0%
Sobrinos	6	8,0%	69	92,0%	100,0%

Figura 31*Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM6*

En cuanto a la IEM6 en la tabla 47 y figura 31, el 92% (69) y 90,7% (68) viven con madre y hermanos y el 50% (38) viven con el padre, el 22,7% (17) viven con los tíos y el 37% viven con otros parientes.

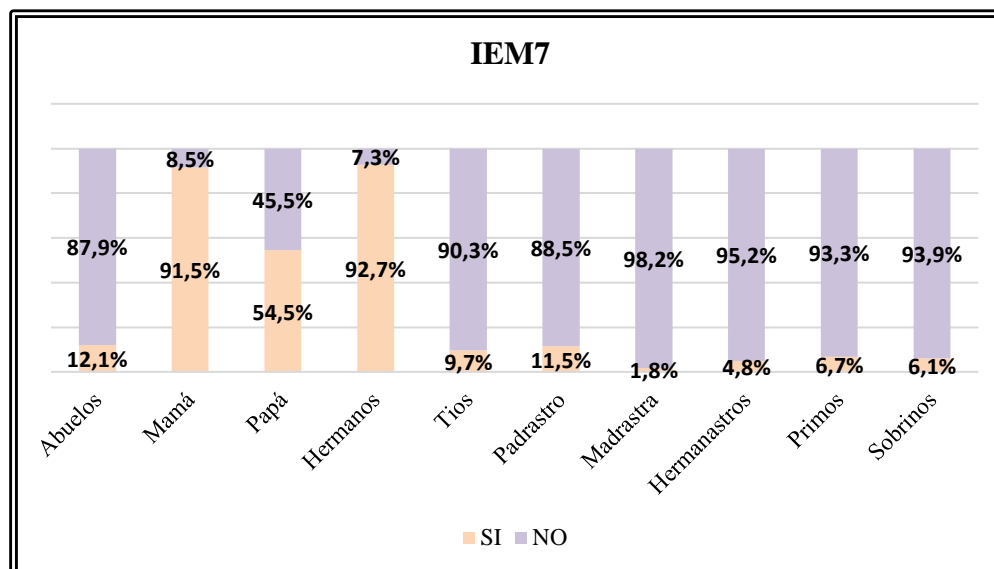
Tabla 48

Número y porcentaje de los familiares que viven en casa en la IEM7

	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM7 Abuelos	20	12,1%	145	87,9%	100,0%
Mamá	151	91,5%	14	8,5%	100,0%
Papá	90	54,5%	75	45,5%	100,0%
Hermanos	153	92,7%	12	7,3%	100,0%
Tíos	16	9,7%	149	90,3%	100,0%
Padrastro	19	11,5%	146	88,5%	100,0%
Madrastra	3	1,8%	162	98,2%	100,0%
Hermanastros	8	4,8%	157	95,2%	100,0%
Primos	11	6,7%	154	93,3%	100,0%
Sobrinos	10	6,1%	155	93,9%	100,0%

Figura 32

Distribución de Porcentajes de los Familiares que Viven en Casa en la IEM7



Contemplando la tabla 48 y figura 32 en la IEM7 los estudiantes viven con la madre y los hermanos 91,5% (151) y 92,7% (153) respectivamente, el 54,5% (90) viven con el padre, 10% viven con los tíos y 31% con otros parientes.

d. Nivel de educación de la madre y el padre

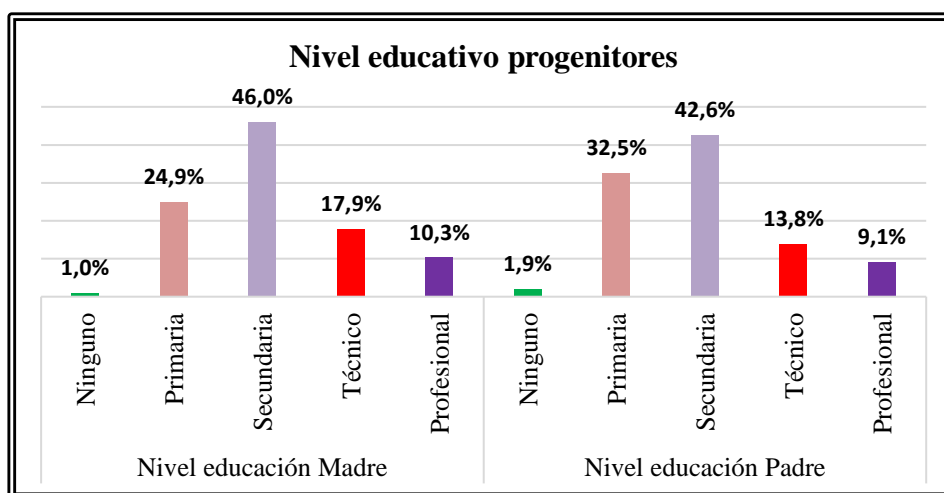
Tabla 49

Frecuencia y Porcentaje del Nivel de Educación de la Madre y el Padre de los Estudiantes Encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel educación Madre	Ninguno	9	1,0%
	Primaria	230	24,9%
	Secundaria	425	46,0%
	Técnico	165	17,9%
	Profesional	95	10,3%
	Total	924	100,0%
Nivel educación Padre	Ninguno	17	1,9%
	Primaria	290	32,5%
	Secundaria	380	42,6%
	Técnico	123	13,8%
	Profesional	81	9,1%
	Total	891	100,0%

Figura 33

Distribución de Porcentajes del Nivel de Educación de la Madre y el Padre de los Estudiantes Encuestados



Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Es posible observar en la tabla 49 y figura 33 que 46% de las madres que corresponde a 425 personas y 380 de los padres para un 42,6% tienen secundaria, 230 de las madres con un 24,9% y 290 de los padres para un 32,5% tienen primaria. Con título técnico 165 de las madres que es un 17,9% y 123 de los padres para un 13,8%. Con título profesional el 10,3% (95) de las madres y 9,1% (81) de los padres. Así que las madres tienen un porcentaje mayor en cada uno de los niveles educativos en comparación de los padres.

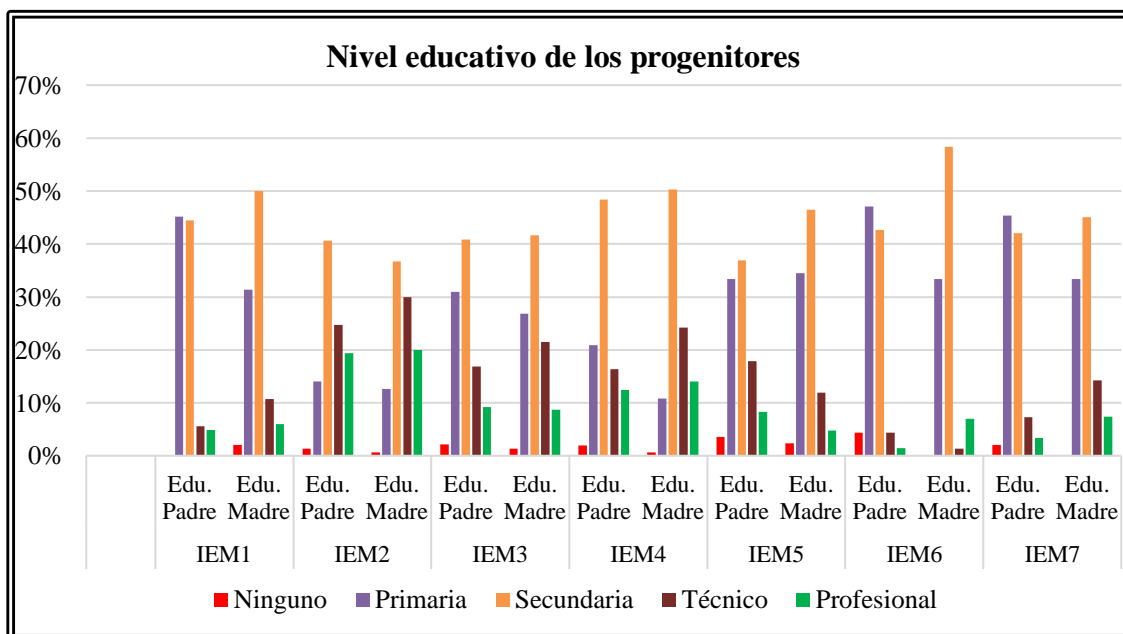
Tabla 50

Frecuencia y Porcentaje del Nivel de Educación del Padre y la Madre por Institución

		Ninguno	Primaria	Secundaria	Técnico	Profesional	Total Porcentaje					
IEM1	Nivel edu. Padre	0	,0%	65	45,1%	64	44,4%	8	5,6%	7	4,9%	100,0%
	Nivel edu. Madre	3	2,0%	47	31,3%	75	50,0%	16	10,7%	9	6,0%	100,0%
IEM2	Nivel edu. Padre	2	1,3%	21	14,0%	61	40,7%	37	24,7%	29	19,3%	100,0%
	Nivel edu. Madre	1	,7%	19	12,7%	55	36,7%	45	30,0%	30	20,0%	100,0%
IEM3	Nivel edu. Padre	3	2,1%	44	31,0%	58	40,8%	24	16,9%	13	9,2%	100,0%
	Nivel edu. Madre	2	1,3%	40	26,8%	62	41,6%	32	21,5%	13	8,7%	100,0%
IEM4	Nivel edu. Padre	3	2,0%	32	20,9%	74	48,4%	25	16,3%	19	12,4%	100,0%
	Nivel edu. Madre	1	,6%	17	10,8%	79	50,3%	38	24,2%	22	14,0%	100,0%
IEM5	Nivel edu. Padre	3	3,6%	28	33,3%	31	36,9%	15	17,9%	7	8,3%	100,0%
	Nivel edu. Madre	2	2,4%	29	34,5%	39	46,4%	10	11,9%	4	4,8%	100,0%
IEM6	Nivel edu. Padre	3	4,4%	32	47,1%	29	42,6%	3	4,4%	1	1,5%	100,0%
	Nivel edu. Madre	0	,0%	24	33,3%	42	58,3%	1	1,4%	5	6,9%	100,0%
IEM7	Nivel edu. Padre	3	2,0%	68	45,3%	63	42,0%	11	7,3%	5	3,3%	100,0%
	Nivel edu. Madre	0	,0%	54	33,3%	73	45,1%	23	14,2%	12	7,4%	100,0%

Figura 34

Distribución de Porcentajes del Nivel de Educación del Padre y la Madre por Institución



Se puede observar en la tabla 50 y figura 34 que en todas las instituciones el porcentaje mayor está principalmente en secundaria para los dos progenitores. El nivel técnico es mayor en padres y madres en la IEM2 con un 24,7 y 30%, IEM3 para un 16,9% y 21,5%, IEM4 con un 16,3% y 24,2% y IEM5 con el 17,9% y 11,9%. En IEM1 y IEM7 solo la madre tiene nivel técnico 10,7% y 14,2% respectivamente. En cuanto al nivel profesional de padres y madres es mayor para las instituciones IEM2 con 19,3% y 20% y en IEM4 con 24,4% y 14%.

e. Tiempo gastado para ir al colegio

Tabla 51

Frecuencia y Porcentaje del Tiempo Gastado por los Estudiantes Encuestados Para ir al Colegio

		Frecuencia	Porcentaje
¿Cuánto tiempo gasta para ir al colegio?	Menos de 15 minutos	352	37,7%
	Entre 15 y 30 minutos	402	43,0%
	Más de 30 minutos	180	19,3%
	Total	934	100,0%

Se puede observar en la tabla 51 que el 43% de los estudiantes gastan 15 a 30 minutos para llegar al colegio que equivale a 402 personas, el 37,7% gasta menos de 15 minutos que son 352 estudiantes de las instituciones encuestadas y el 19,3% gasta más de 30 minutos.

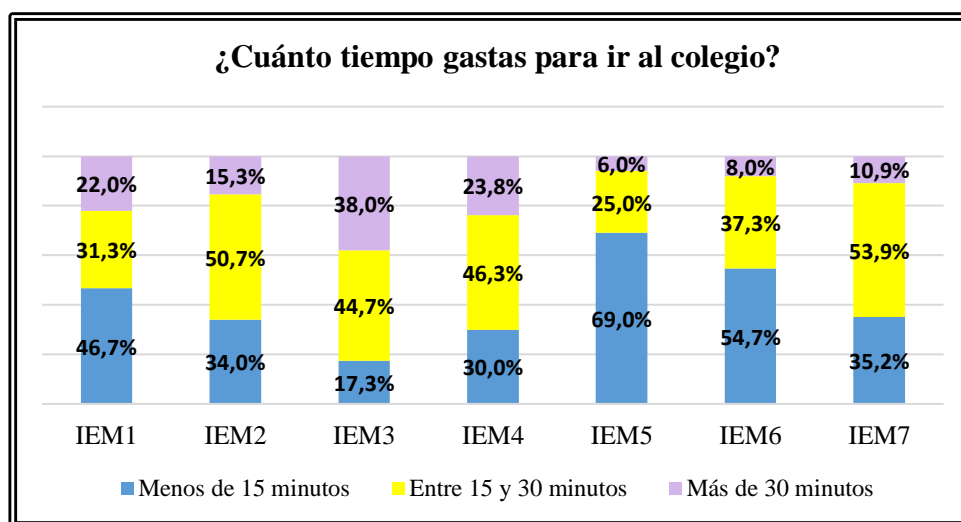
Tabla 52

Número y Porcentaje del Tiempo Gastado para ir al Colegio de los Estudiantes por institución

	¿Cuánto tiempo gastas para ir al colegio?						Total Porcentaje
	Menos de 15 minutos		Entre 15 y 30 minutos		Más de 30 minutos		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	70	46,7%	47	31,3%	33	22,0%	100,0%
IEM2	51	34,0%	76	50,7%	23	15,3%	100,0%
IEM3	26	17,3%	67	44,7%	57	38,0%	100,0%
IEM4	48	30,0%	74	46,3%	38	23,8%	100,0%
IEM5	58	69,0%	21	25,0%	5	6,0%	100,0%
IEM6	41	54,7%	28	37,3%	6	8,0%	100,0%
IEM7	58	35,2%	89	53,9%	18	10,9%	100,0%

Figura 35

Distribución de Porcentajes del Tiempo Gastado para ir al Colegio de los Estudiantes por Institución



Se muestra en la tabla 52 y figura 35 que el porcentaje mayor está en el intervalo entre 15 a 30 minutos para llegar al colegio para la IEM2 con 50,7%, IEM7 con el 53,9%, IEM4 con 46,3% y IEM3 con 44,7%, y el porcentaje mayor de las IEM1 con 46,7%, IEM5 con el 69% y IEM6 con el 54,7% está en el intervalo de menos de 15 minutos.

f. Transporte usado para ir al colegio

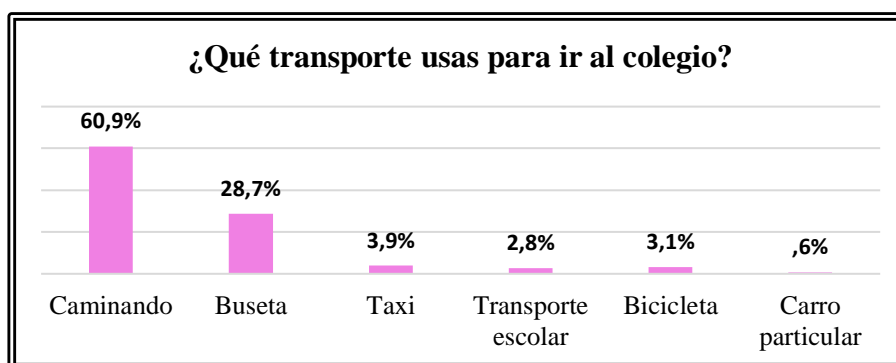
Tabla 53

Frecuencia y Porcentaje del Transporte Usado por los Estudiantes Encuestados para ir al Colegio

		Frecuencia	Porcentaje
¿Qué transporte usas para ir al colegio?	Caminando	569	60,9%
	Buseta	268	28,7%
	Taxi	36	3,9%
	Transporte escolar	26	2,8%
	Bicicleta	29	3,1%
	Carro particular	6	,6%
	Total	934	100,0%

Figura 36

Distribución de Porcentajes del Transporte Usado por los Estudiantes Encuestados para ir al Colegio



Como podemos ver en la tabla 53 y figura 36, 580 estudiantes principalmente caminan hacia el colegio que equivale al 60,9%, el 28,7% toma buseta que son 268, taxi el 3,9%, transporte escolar el 2,8%, bicicleta el 3,1% y carro particular el 0,6%

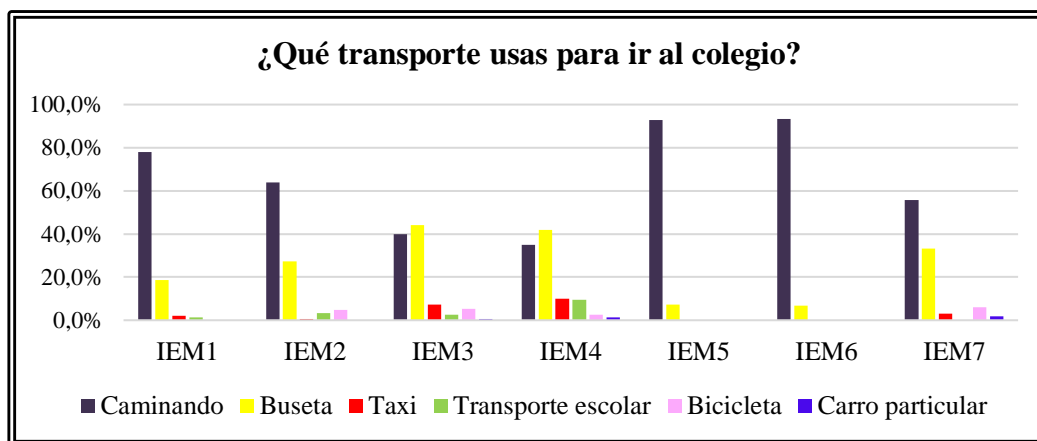
Tabla 54

Número y Porcentaje del Transporte Usado para ir al Colegio por los Estudiantes Encuestados de cada Institución

		¿Qué transporte usas para ir al colegio?											Total Porcentaje	
		Caminando		Buseta		Taxi		Transporte escolar		Bicicleta		Carro particular		
IEM1	117	78,0%	28	18,7%	3	2,0%	2	1,3%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%	
IEM2	96	64,0%	41	27,3%	1	0,7%	5	3,3%	7	4,7%	0	0,0%	100,0%	
IEM3	60	40,0%	66	44,0%	11	7,3%	4	2,7%	8	5,3%	1	0,7%	100,0%	
IEM4	56	35,0%	67	41,9%	16	10,0%	15	9,4%	4	2,5%	2	1,3%	100,0%	
IEM5	78	92,9%	6	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%	
IEM6	70	93,3%	5	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	100,0%	
IEM7	92	55,8%	55	33,3%	5	3,0%	0	0,0%	10	6,1%	3	1,8%	100,0%	

Figura 37

Distribución de Porcentajes del Transporte Usado para ir al Colegio por los Estudiantes Encuestados de Cada Institución



Al considerar la tabla 54 y figura 37, en la IEM1 con el 78%, IEM2 con el 64%, IEM5 con un 92,9%, IEM6 con un 93,3% y IEM7 con el 55,8% propende la modalidad de caminar hacia el colegio, las IEM3 con 44% y 40% y IEM4 con 41,9% y 35% equilibran sus porcentajes mayores entre la buseta y el caminar.

Relacionando la información la tabla 54 y figura 37 con la tabla 53 y figura 36 podemos decir que los estudiantes de las IEM1, IEM5 y IEM6 viven muy cerca de su colegio, porque gastan menos 15 minutos y lo hacen caminando.

g. Dinero dado para refrigerio y/o almuerzo y/o fotocopias

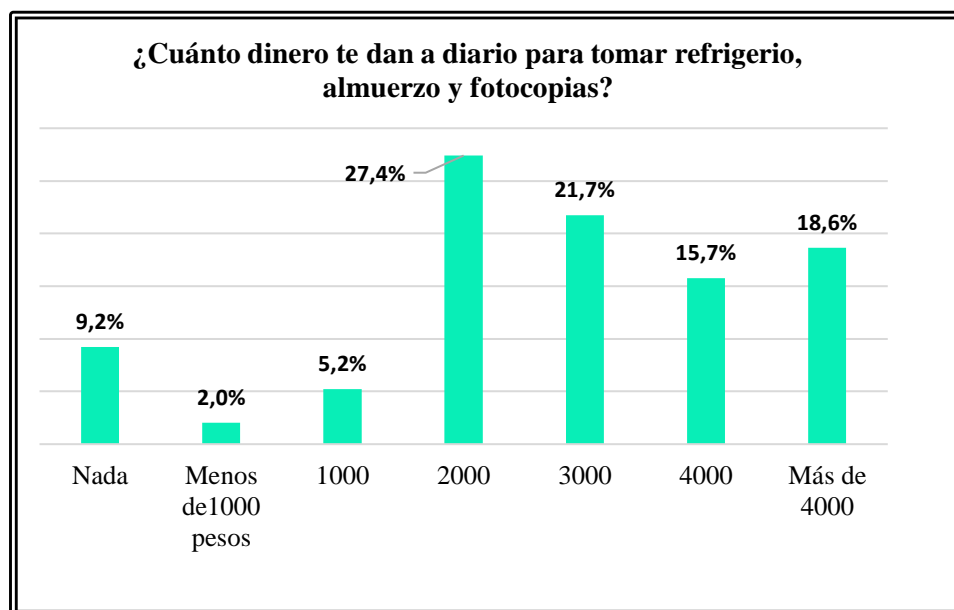
Tabla 55

Frecuencia y porcentaje del dinero que les dan a diario a los estudiantes encuestados para refrigerio, almuerzo o fotocopias

		Frecuencia	Porcentaje
¿Cuánto dinero te dan a diario para tomar refrigerio, almuerzo o fotocopias?	Nada	86	9,2%
	Menos de 1000 pesos	19	2,0%
	1000	49	5,2%
	2000	256	27,4%
	3000	203	21,7%
	4000	147	15,7%
	Más de 4000	174	18,6%
	Total	934	100,0%

Figura 38

Distribución de Porcentajes del Dinero que les Dan a Diario a los Estudiantes Encuestados para Refrigerio, Almuerzo o Fotocopias



Se puede observar en la tabla 55 y figura 38 que los porcentajes mayores del dinero que les dan a los estudiantes están entre \$2000 y \$3000, 27,4% (256) y 21,7% (203) respectivamente. El 18,6%, más de \$4000 para 174 personas y el 15,7% \$4000 para 147 discentes.

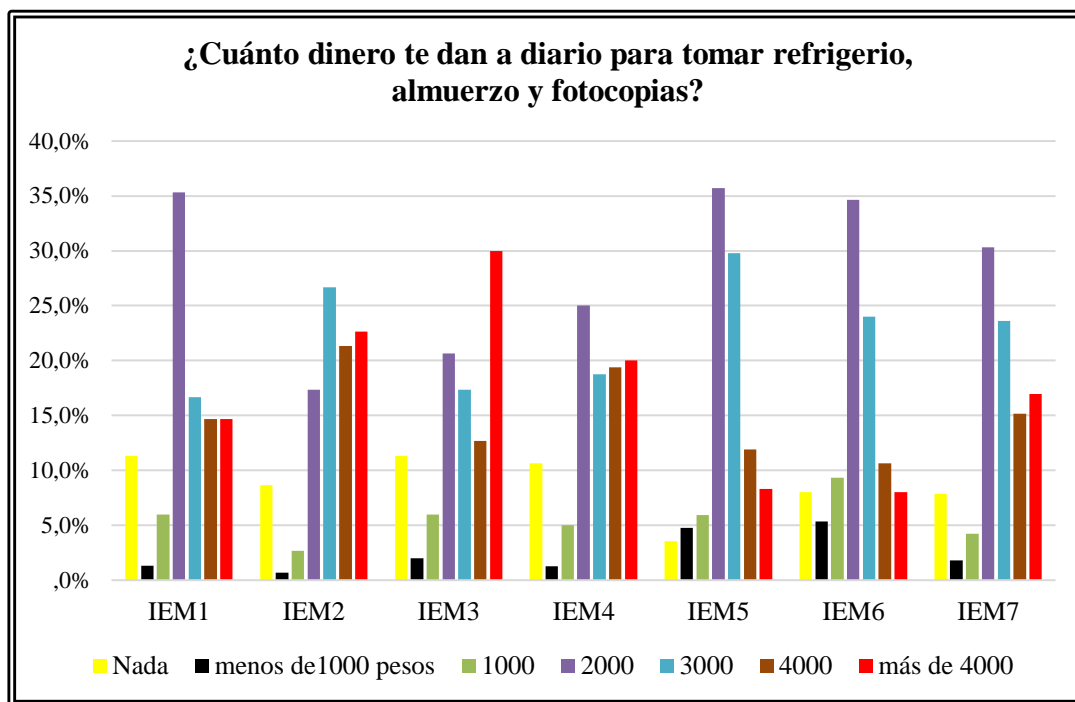
Tabla 56

Número y Porcentaje del Dinero que les Dan a Diario a los Estudiantes para Refrigerio, Almuerzo o Fotocopias por Institución

¿Cuánto dinero te dan a diario para tomar refrigerio, almuerzo y fotocopias?															Total Porcentaje
	Nada	Menos de 1000 pesos	1000	2000	3000	4000	Más de 4000								
IEM1	17	11,3%	2	1,3%	9	6,0%	53	35,3%	25	16,7%	22	14,7%	22	14,7%	100,0%
IEM2	13	8,7%	1	,7%	4	2,7%	26	17,3%	40	26,7%	32	21,3%	34	22,7%	100,0%
IEM3	17	11,3%	3	2,0%	9	6,0%	31	20,7%	26	17,3%	19	12,7%	45	30,0%	100,0%
IEM4	17	10,6%	2	1,3%	8	5,0%	40	25,0%	30	18,8%	31	19,4%	32	20,0%	100,0%
IEM5	3	3,6%	4	4,8%	5	6,0%	30	35,7%	25	29,8%	10	11,9%	7	8,3%	100,0%
IEM6	6	8,0%	4	5,3%	7	9,3%	26	34,7%	18	24,0%	8	10,7%	6	8,0%	100,0%
IEM7	13	7,9%	3	1,8%	7	4,2%	50	30,3%	39	23,6%	25	15,2%	28	17,0%	100,0%

Figura 39

Distribución de Porcentajes del Dinero que les Dan a Diario a los Estudiantes para Refrigerio, Almuerzo o Fotocopias por Institución



Como es posible observar en la tabla 56 y figura 39 existe un porcentaje significativo en las IEM2, IEM3 y IEM4 22,7%, 30% y 20% en orden para el valor de más de \$4000 en comparación con las demás instituciones. En cambio, las IE faltantes, la IEM1 con 35,3%, IEM5 con 35,7%, IEM6 con el 34,7% y IEM7 con el 30,3% es relevante el valor de \$2000.

h. Te dan refrigerio para llevar

Tabla 57

Frecuencia y Porcentaje de si les Dan Refrigerio para Llevar a los Estudiantes Encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
¿Te dan refrigerio para llevar?	Si	398	42,7%
	No	536	57,3%
	Total	934	100,0%

La tabla 57 muestra que el porcentaje mayor está en no le dan refrigerio para llevar al colegio con un 57,3% para 534 estudiantes en posición con el sí que es de 42,7% para 398 educandos.

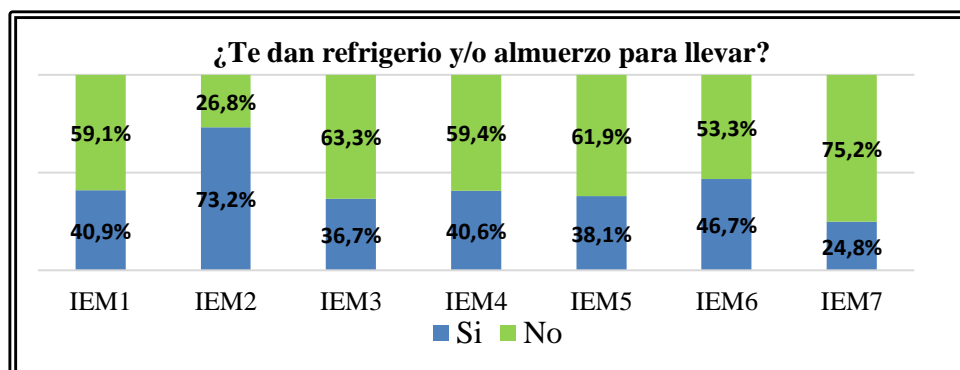
Tabla 58

Número y Porcentaje de si les dan Refrigerio para Llevar a los Estudiantes por Institución

	¿Te dan refrigerio y/o almuerzo para llevar?				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	61	40,9%	88	59,1%	100,0%
IEM2	109	73,2%	40	26,8%	100,0%
IEM3	55	36,7%	95	63,3%	100,0%
IEM4	65	40,6%	95	59,4%	100,0%
IEM5	32	38,1%	52	61,9%	100,0%
IEM6	35	46,7%	40	53,3%	100,0%
IEM7	41	24,8%	124	75,2%	100,0%

Figura 40

Distribución de Porcentajes de si les Dan Refrigerio para Llevar a los Estudiantes por Institución



Al observar la tabla 58 y figura 40, se aprecia que la IEM2 tiene el porcentaje mayor en sí le dan refrigerio para llevar con el 73,2%. Las siguientes instituciones relativamente tienen equilibrado el porcentaje entre sí y no, IEM1 con el sí 40,9% y el no 59,1%, la IEM4 con el sí 40,6% y el no 59,4% y la IEM6 con el sí 46,7% y el no 53,3% en comparación con las instituciones IEM3, IEM5 y IEM7 quienes tienen su porcentaje principalmente en no.

- i. Años cursados en la institución

Tabla 59

Frecuencia y Porcentaje de los Años Cursados en las Respectivas Instituciones de los Estudiantes Encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
¿Cuántos años has cursado en la institución?	Más de 6 años	511	54,7%
	5 años	134	14,3%
	4 años	119	12,7%
	3 años	170	18,2%
	Total	934	100,0%

Tomando en cuenta la tabla 59 se puede decir que la mayoría de los estudiantes permanecen en la misma institución en un 54,7% que equivale a 511 estudiantes, las demás respuestas giran alrededor de 5 años 14,3%, 4 años con 12,7% y 3 años con 18,2%.

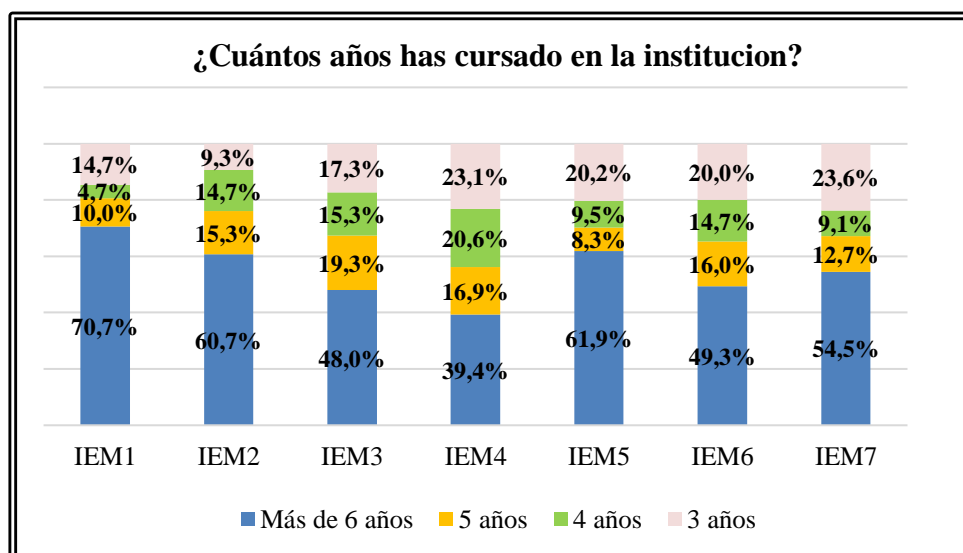
Tabla 60

Frecuencia y Porcentaje de los Años Cursados en la Misma Institución

¿Cuántos años has cursado en la institución?									
	Más de 6 años		5 años		4 años		3 años		Total Porcentaje
IEM1	106	70,7%	15	10,0%	7	4,7%	22	14,7%	100,0%
IEM2	91	60,7%	23	15,3%	22	14,7%	14	9,3%	100,0%
IEM3	72	48,0%	29	19,3%	23	15,3%	26	17,3%	100,0%
IEM4	63	39,4%	27	16,9%	33	20,6%	37	23,1%	100,0%
IEM5	52	61,9%	7	8,3%	8	9,5%	17	20,2%	100,0%
IEM6	37	49,3%	12	16,0%	11	14,7%	15	20,0%	100,0%
IEM7	90	54,5%	21	12,7%	15	9,1%	39	23,6%	100,0%

Figura 41

Distribución de Porcentajes de los Años Cursados en la Misma Institución

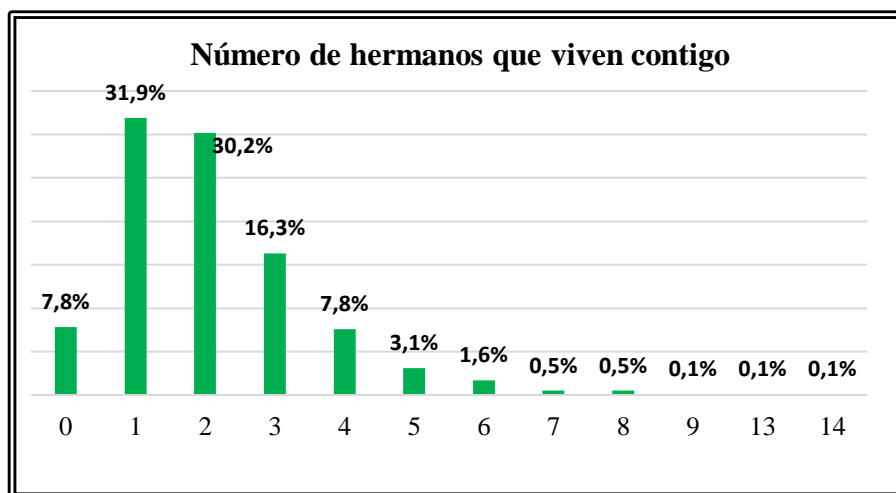


Al analizar la tabla 60 y figura 41 podemos observar que la IEM1 y IEM2 son los estudiantes que poco cambian de establecimiento educativo, ya que sumando los porcentajes de más 6 años y 5 años equivale a 80,7% y 80% respectivamente. En cambio, la puntuación más de 6 y 5 años es menor para la IEM5 con 70,2%, la IEM3 67,3%, IEM7 con 67,2%, IEM6 65% y IEM4 con 56,3%.

j. Número de hermanos que viven contigo

Tabla 61*Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes Encuestados*

	Frecuencia	Porcentaje
No. Hermanos que viven contigo	0	72
	1	296
	2	281
	3	151
	4	72
	5	29
	6	18
	7	5
	8	7
	9	1
	13	1
	14	1
Total	934	100,0%

Figura 42*Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes Encuestados*

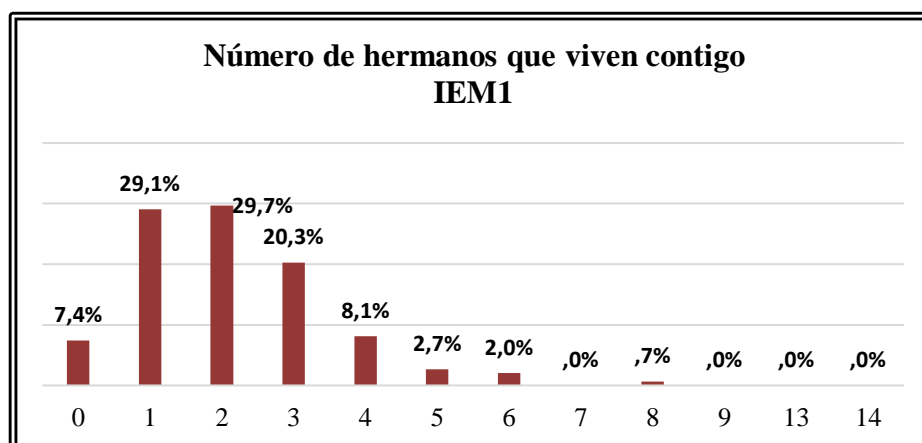
Estudiando la tabla 61 y figura 42 solo el 7,8% no tienen hermanos que corresponde a 72 estudiantes, el porcentaje mayor está en un hermano por familia con el 31,9% que equivale a 296 estudiantes, le sigue el tener dos hermanos con el 30,2% que equivale a 281 y continúa con tres y cuatro hermanos 16,3% y 7,6% con 151 y 71 estudiantes respectivamente.

Tabla 62*Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEMI*

		Recuento	Porcentaje	
IEM1	No. Hermanos que viven contigo	0	11	7,4%
		1	43	29,1%
		2	44	29,7%
		3	30	20,3%
		4	12	8,1%
		5	4	2,7%
		6	3	2,0%
		7	0	,0%
		8	3	,7%
		9	0	,0%
		13	0	,0%
		14	0	,0%
Total		150	100,0%	

Figura 43

Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM1



Se puede ver en la tabla 62 y figura 43 que el número de hermanos de la IEM1 es mayor en 1, 2 y 3 contemplado en 43, 44 y 30 estudiantes respectivamente con un porcentaje del 29,1%, 29,7% y 20,3%, pero existen hogares de 4, 5, 6 y 8 hermanos que equivale al 8,1%, 2,7%, 2,0% y 0,7%, lo cual suma 13,5% (22) de la población.

Tabla 63

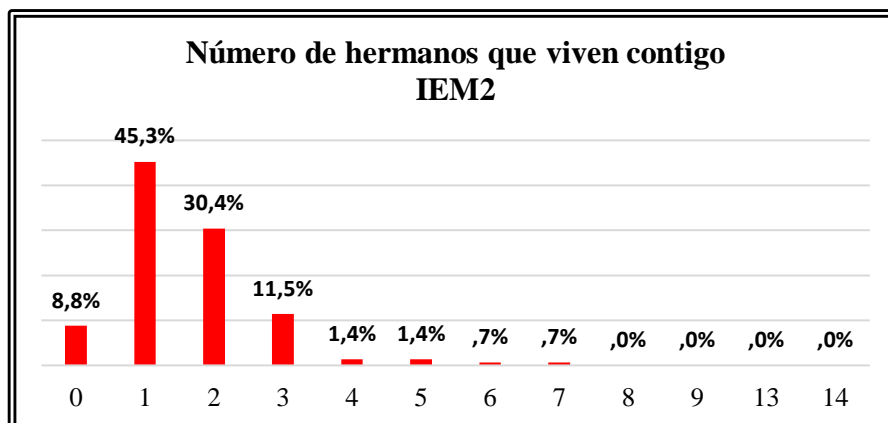
Frecuencia y porcentaje de los hermanos que viven con los estudiantes de la IEM2

		Recuento	Porcentaje	
IEM2	No. Hermanos que viven contigo	0	13	8,8%
		1	67	45,3%
		2	47	30,4%
		3	17	11,5%
		4	2	1,4%
		5	2	1,4%
		6	1	,7%
		7	1	,7%

	Recuento	Porcentaje
8	0	,0%
9	0	,0%
13	0	,0%
14	0	,0%
Total	150	100,0%

Figura 44

Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM2



Observando la tabla 63 y la figura 44 el porcentaje mayor está en 1 hermano con 45,3%, equivalente a 67 estudiantes, le sigue 2 hermanos con el 30,4% corresponde a 45 educandos. De igual manera 13 personas no tienen hermanos viviendo con ellos el 8,8%. Solo el 11,5% tiene 3 hermanos y el resto de la población encuestada, 6 estudiantes tienen entre 4, 5, 6 y 7 hermanos que es el 4,2%.

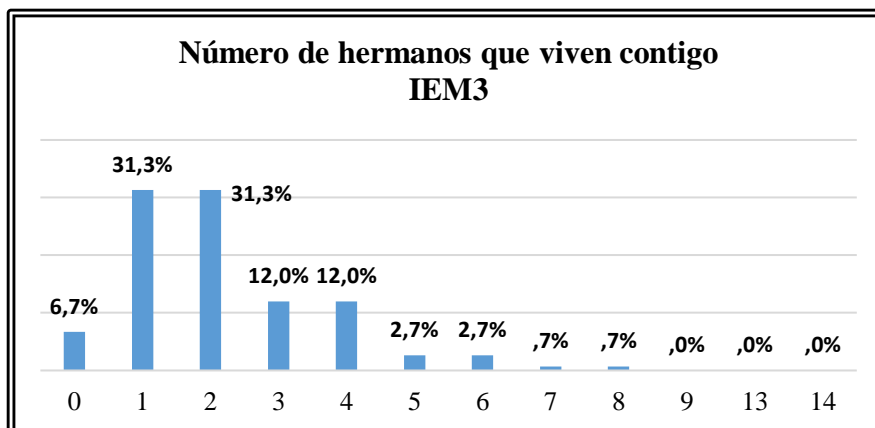
Tabla 64

Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM3

		Recuento	Porcentaje	
IEM3	No. Hermanos que viven contigo	0	10	6,7%
		1	47	31,3%
		2	47	31,3%
		3	18	12,0%
		4	18	12,0%
		5	4	2,7%
		6	4	2,7%
		7	1	,7%
		8	1	,7%
		9	0	,0%
		13	0	,0%
		14	0	,0%
		Total	150	100,0%

Figura 45

Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM3



En la tabla 64 y figura 45, la IEM3 62,6% suman los que tienen 1 y 2 hermanos que equivale a 94 estudiantes, el 24% suma los de 3 y 4 hermanos para 36 educandos, el 6,8% suma los que tienen 5, 6, 7 y 8 hermanos para 10 estudiantes encuestados, y el 6,7% no poseen hermanos.

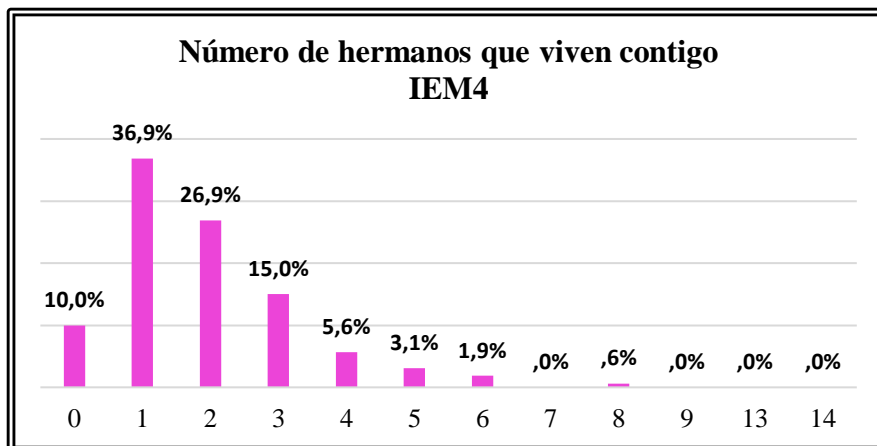
Tabla 65

Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM4

		Recuento	Porcentaje		
IEM4	No. Hermanos que viven contigo	0	16	10,0%	
		1	59	36,9%	
		2	43	26,9%	
		3	24	15,0%	
		4	9	5,6%	
		5	5	3,1%	
		6	3	1,9%	
		7	0	,0%	
		8	1	,6%	
		9	0	,0%	
		13	0	,0%	
		14	0	,0%	
		Total		160	100,0%

Figura 46

Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM4



En la tabla 65 y figura 46, los hermanos que viven con los estudiantes de la IEM4 giran en un 36,9% para los que tienen 1 hermano, que equivale a 59 personas, el 26,9% para los que tienen 2 hermanos, que corresponde a 43, el 10% no tiene hermanos. El 11,2% suma los que viven con 4, 5, 6 y 8 hermanos que son 42 educandos de la población encuestada.

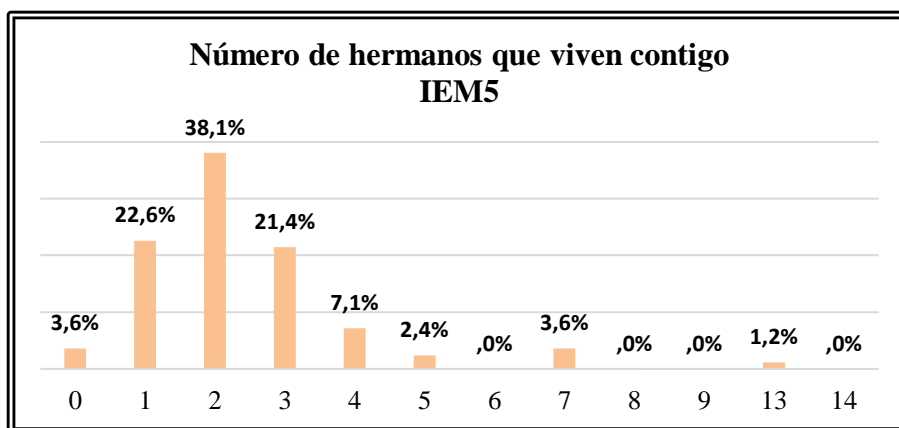
Tabla 66

Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM5

		Recuento	Porcentaje		
IEM5	No. Hermanos que viven contigo	0	3,6%		
		1	22,6%		
		2	38,1%		
		3	21,4%		
		4	7,1%		
		5	2,4%		
		6	,0%		
		7	3,6%		
		8	,0%		
		9	,0%		
		13	1,2%		
		14	,0%		
		Total		84	100,0%

Figura 47

Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM5



En relación con la IEM5, la tabla 66 y figura 47 nos expresa que el 22,6% vive con un 1 hermano que son 19 personas, el 38,1% tienen 2 hermanos para 32 estudiantes encuestados, el 21,4% conviven con 3 hermanos para 18 educandos en sus respuestas. Suman el 14,3% los que viven con 4, 5, 7 y 13 hermanos para el 12%.

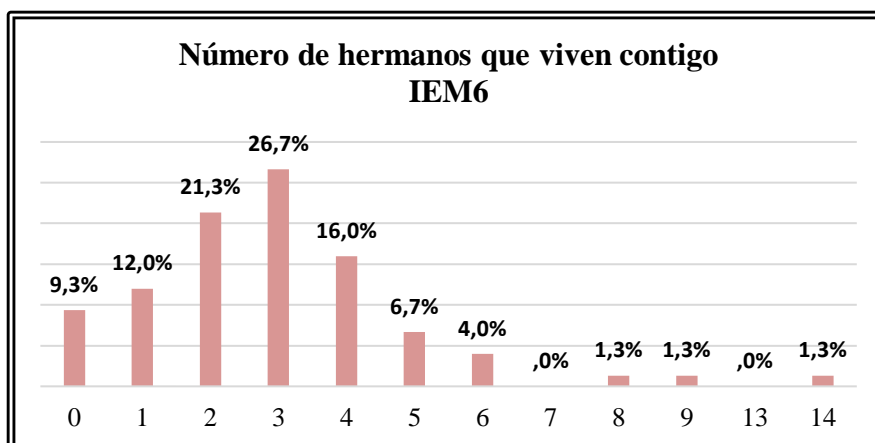
Tabla 67

Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM6

		Recuento	Porcentaje	
IEM6	No. Hermanos que viven contigo	0	9,3%	
		1	12,0%	
		2	16	21,3%
		3	20	26,7%
		4	12	16,0%
		5	5	6,7%
		6	3	4,0%
		7	0	,0%
		8	1	1,3%
		9	1	1,3%
		13	0	,0%
		14	1	1,3%
		Total	75	100,0%

Figura 48

Distribución de Porcentajes de los hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM6



Analizando la tabla 67 y figura 48, los hermanos que conviven con los estudiantes de la IEM6 giran alrededor del 12% con 1 hermano para 9 personas, el 21,3% con 2 hermanos para 16 educandos, 26,7% con 3 hermanos para 20, 16% con 4 hermanos para 12 estudiantes encuestados, el 9,3% no tiene hermanos viviendo con ellos. Sumando 14,6% viven con 5, 6, 8, 9 y 14 hermanos.

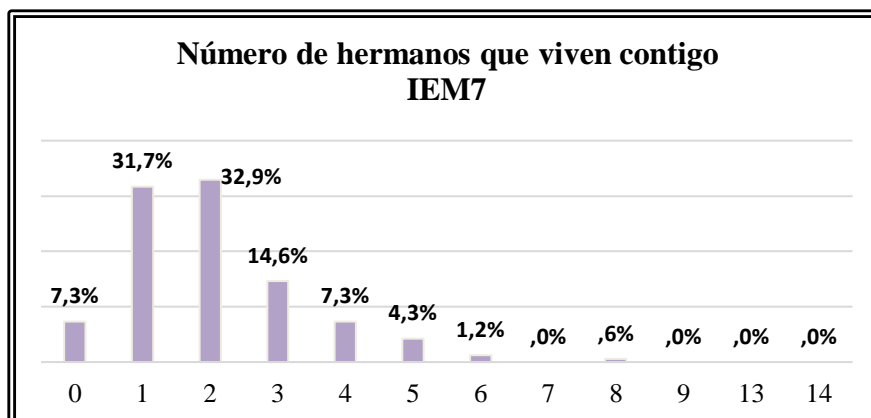
Tabla 68

Frecuencia y Porcentaje de los Hermanos que Viven con los Estudiantes de la IEM7

		Recuento	Porcentaje		
IEM7	No. Hermanos que viven contigo	0	7,3%		
		1	31,7%		
		2	32,9%		
		3	14,6%		
		4	7,3%		
		5	4,3%		
		6	1,2%		
		7	,0%		
		8	,6%		
		9	,0%		
		13	,0%		
		14	,0%		
		Total		164	100,0%

Figura 49

Distribución de Porcentajes de los Hermanos que Habitan con los Estudiantes en la IEM7



Con respecto a la IEM7, la tabla 68 y figura 49 nos dice que la suma 64,6% son los estudiantes que conviven con 1 y 2 hermanos que equivale a 106 educandos, el 14,6% para los que viven con 3 hermanos que corresponde a 24 educandos, el 7,3% viven con 4 hermanos y 6,1% suma los que viven con 5, 6 y 8 hermanos.

k. Personas que duermen contigo en la misma habitación

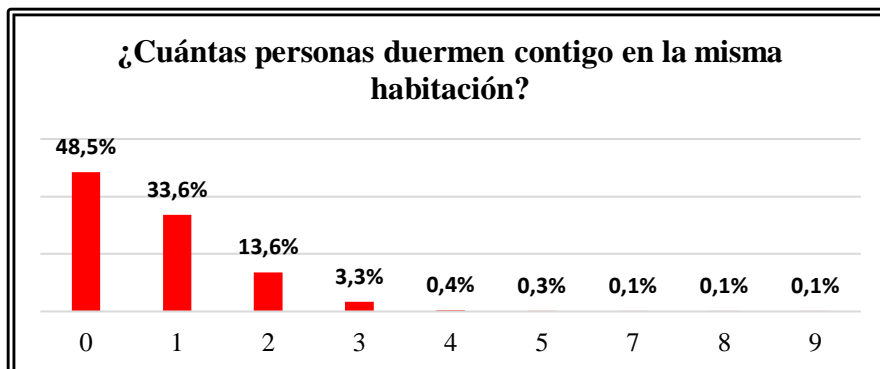
Tabla 69

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes Encuestados

	Frecuencia	Porcentaje
0	453	48,5%
1	314	33,6%
2	127	13,6%
¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	31	3,3%
3	4	0,4%
4	2	0,3%
5	1	0,1%
7	1	0,1%
8	1	0,1%
9	1	0,1%
Total	934	100,0%

Figura 50

Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen en la Misma Habitación con los Estudiantes Encuestados



Analizando la tabla 69 y figura 50, el número de personas que duermen en la misma habitación de toda la población encuestada el 48,5% duermen solos que equivale a 453 estudiantes, el 33,6% duermen con una persona que corresponde a 314, el 13,6% duermen con tres personas para 127 educandos. La suma 4,2% que pertenece a los que duermen con 3, 4, 5, 7, 8 y 9 personas en la misma habitación que son 40 estudiantes.

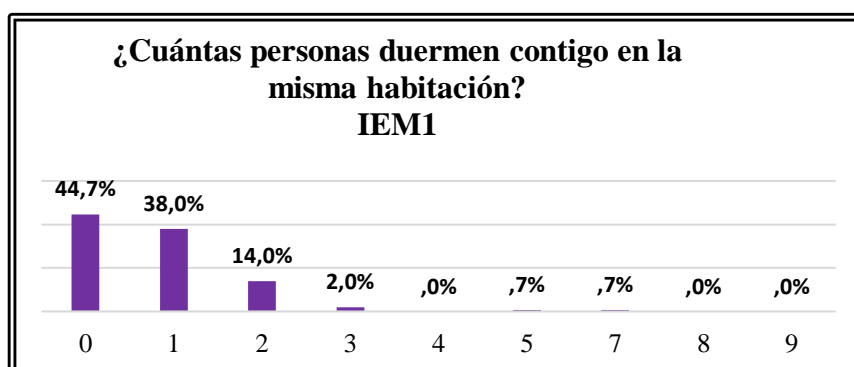
Tabla 70

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM1

		Recuento	Porcentaje	
IEM1	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	67	44,7%
		1	57	38,0%
		2	21	14,0%
		3	3	2,0%
		4	0	,0%
		5	1	,7%
		7	1	,7%
		8	0	,0%
		9	0	,0%
		Total		150

Figura 51

Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM1



En cuanto a la IEM1, la tabla 70 y figura 51 nos manifiesta que el 44,7% duermen solos que equivale a 67 estudiantes, el 38% duermen con una persona que corresponde a 57, el 14% (21) duermen con 2 personas y la suma de 3,4% es para 5 educandos que duermen con 3, 4, 5 y 7 personas.

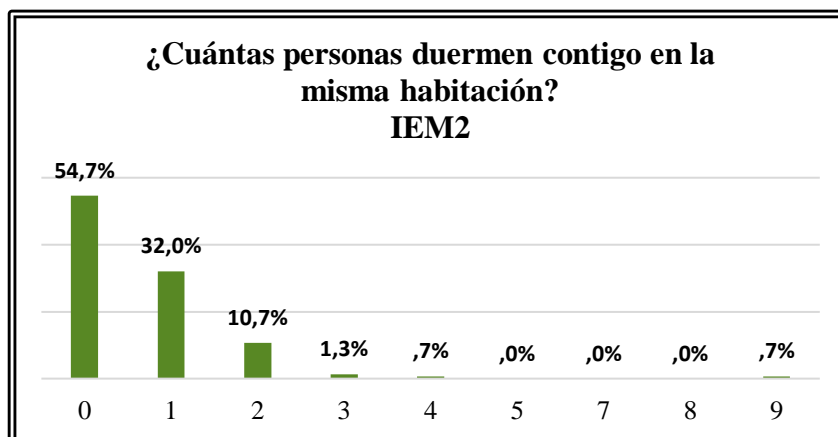
Tabla 71

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM2

		Recuento	Porcentaje	
IEM2	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	82	54,7%
		1	48	32,0%
		2	16	10,7%
		3	2	1,3%
		4	1	,7%
		5	0	,0%
		7	0	,0%
		8	0	,0%
		9	1	,7%
		Total		150

Figura 52

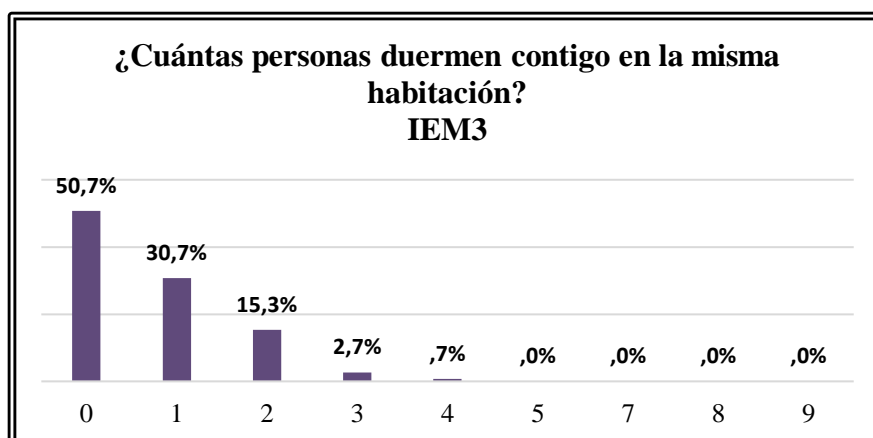
Distribución de porcentajes de las personas que duermen con los estudiantes en la IEM2



Los estudiantes de la IEM2 en tabla 71 y figura 52 expresan que el 54,7% duerme solo que corresponde a 82 personas, el 32% duerme con una persona que equivale a 48 estudiantes, el 10,7% duerme con 2 personas para 16 estudiantes encuestados. El 1,3% duerme con tres personas y el 0,7% duerme con 9 personas.

Tabla 72*Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM3*

		Recuento	Porcentaje	
IEM3	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	76	50,7%
		1	46	30,7%
		2	23	15,3%
		3	4	2,7%
		4	1	,7%
		5	0	,0%
		7	0	,0%
		8	0	,0%
		9	0	,0%
		Total		150

Figura 53*Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM3*

Con respecto a la IEM3, la tabla 72 y figura 53 presenta que el 50,7% duerme solo para 76 estudiantes, el 30,7% duerme con una persona que equivale a 46 educandos, el 15,3% duerme con dos personas para 23 personas, la suma de 3,4% duermen con 3 y 4 personas en la misma habitación.

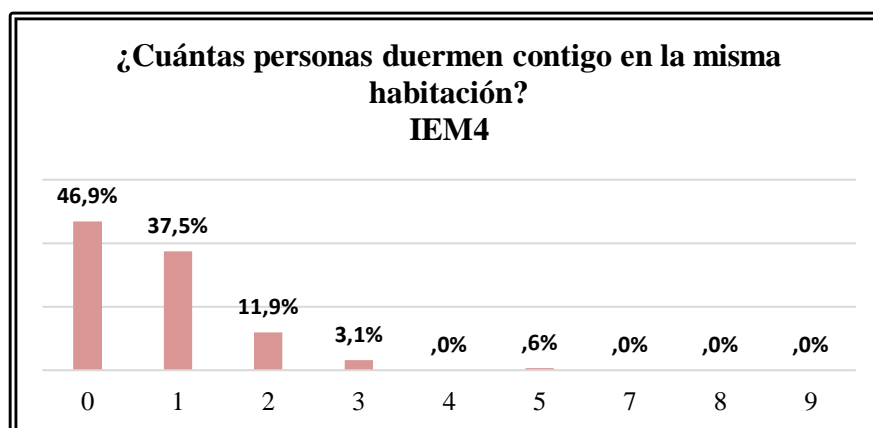
Tabla 73*Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM4*

		Recuento	Porcentaje	
IEM4	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	75	46,9%
		1	60	37,5%
		2	19	11,9%
		3	5	3,1%
		4	0	,0%
		5	1	,6%

	Recuento	Porcentaje
7	0	,0%
8	0	,0%
9	0	,0%
Total	160	100,0%

Figura 54

Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM4



Observando la IEM4, la tabla 73 y figura 54 muestra que el 46,9% duerme solo para 75 personas, el 37,5% duerme con una persona que corresponde a 60 estudiantes, el 11,9% duerme con dos personas para 19 educandos, la suma 3,7% duerme con 3 y 5 personas que equivale a 6 discentes.

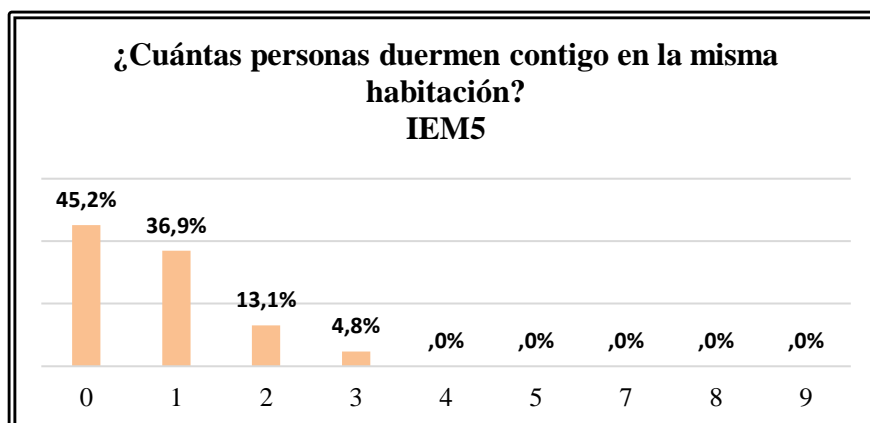
Tabla 74

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM5

	Recuento	Porcentaje	
IEM5 ¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	38	45,2%
	1	31	36,9%
	2	11	13,1%
	3	4	4,8%
	4	0	,0%
	5	0	,0%
	7	0	,0%
	8	0	,0%
	9	0	,0%
	Total	84	100,0%

Figura 55

Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM5



En la tabla 74 y figura 55, los resultados nos indican que, en la IEM5, el 45,2% duerme solo para 38 personas, el 36,9% duerme con una persona que equivale a 31 estudiantes, el 13,1% duerme con dos personas para 11 estudiantes, el 4,8% duermen con 3 personas en la misma habitación que equivale a 4 educandos.

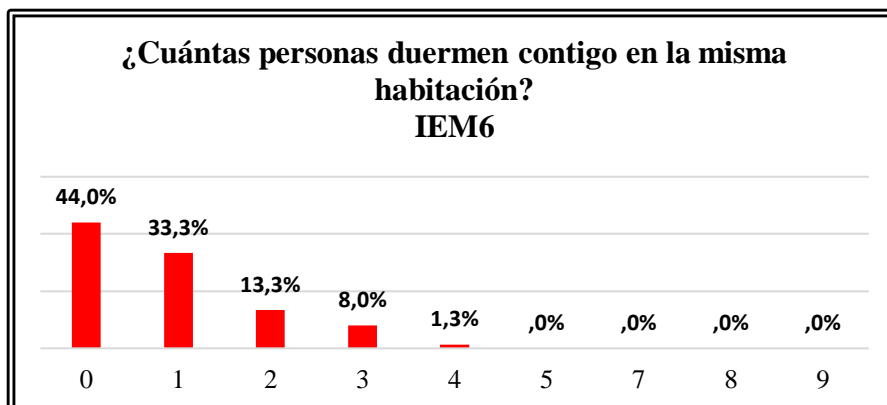
Tabla 75

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM6

		Recuento	Porcentaje	
IEM6	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	33	44,0%
		1	25	33,3%
		2	10	13,3%
		3	6	8,0%
		4	1	1,3%
		5	0	,0%
		7	0	,0%
		8	0	,0%
		9	0	,0%
		Total		75

Figura 56

Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM6



En relación con la IEM6, la tabla 75 y figura 56 expresa que el 44% duerme solo que corresponde a 33 personas encuestadas, el 33,3% duerme con una persona que atañe a 25 personas, el 13,3% duerme con 2 personas para 10 estudiantes, el 8% duerme con 3 personas para 6 estudiantes y el 1,3% duerme con cuatro personas.

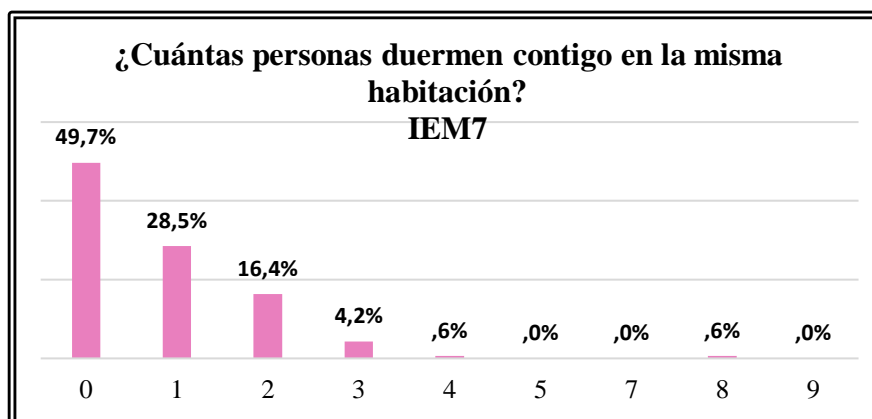
Tabla 76

Frecuencia y Porcentaje de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM7

		Recuento	Porcentaje	
IEM7	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	0	82	49,7%
		1	47	28,5%
		2	27	16,4%
		3	7	4,2%
		4	1	,6%
		5	0	,0%
		7	0	,0%
		8	1	,6%
		9	0	,0%
		Total		165

Figura 57

Distribución de Porcentajes de las Personas que Duermen con los Estudiantes en la IEM7



Con respecto a la IEM7, la tabla 76 y figura 57 dice que el 49,7% duerme solo para 82 estudiantes, el 28,5% duerme con una persona para 47 discentes, el 16,4% duerme con dos personas que equivale a 27 educandos, el 4,2% duerme con tres personas que corresponde a 7 estudiantes, el 0,6% duerme a cuatro personas.

l. Número de alcobas que hay en el hogar

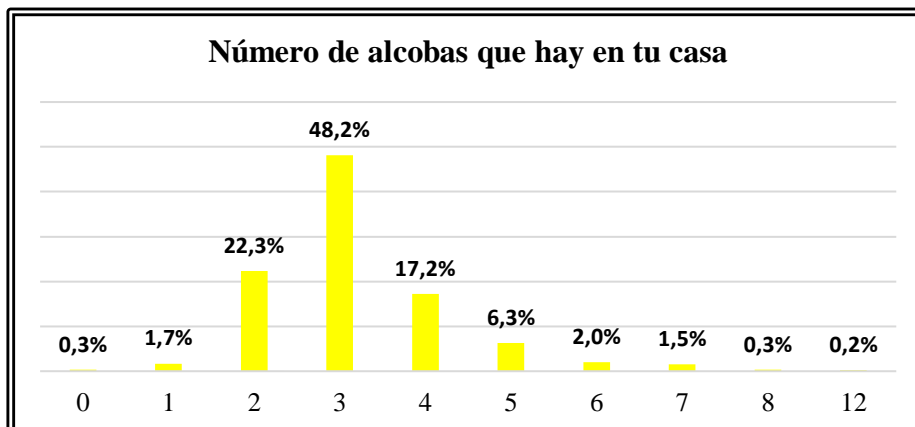
Tabla 77

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados

	Frecuencia	Porcentaje
No. alcobas que hay en tu casa	0	0,3%
	1	1,7%
	2	22,3%
	3	48,2%
	4	17,2%
	5	6,3%
	6	2,0%
	7	1,5%
	8	0,3%
	12	0,2%
Total	934	100,0%

Figura 58

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados



Analizando la tabla 77 y figura 58 la variable *número de alcobas que hay en tu casa* en los estudiantes encuestados manifiestan que el 48,2% tiene 3 alcobas para 450 discentes, el 22,3% tiene 2 alcobas para 208 educandos, el 17,2% tiene 4 alcobas para 161 estudiantes, el 1,7% tiene 1 alcoba para 16 personas, el 6,3% tiene cinco alcobas para 59 personas, el 4% tiene 6, 7, 8 y 12 alcobas que equivale a 37 estudiantes encuestados.

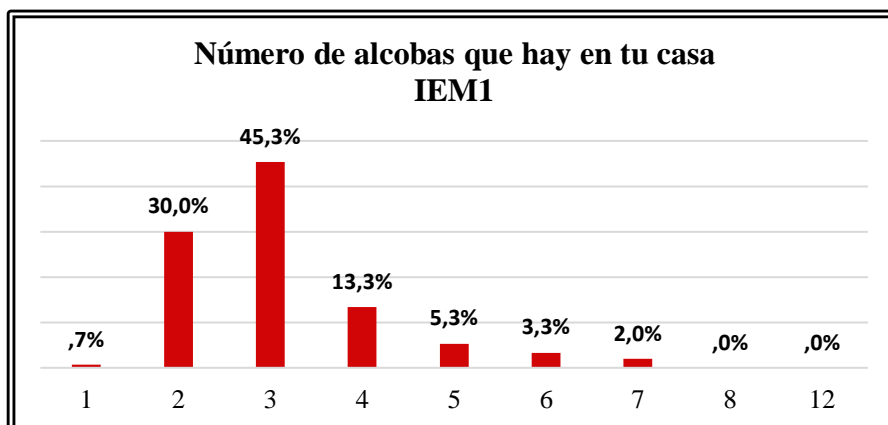
Tabla 78

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM1

		Recuento	Porcentaje
IEM1	No. alcobas que hay en tu casa	1	,7%
		2	30,0%
		3	45,3%
		4	13,3%
		5	5,3%
		6	3,3%
		7	2,0%
		8	,0%
		12	,0%
Total		150	100,0%

Figura 59

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM1



En relación a la IEM1, la tabla 78 y figura 59 manifiesta que el 45,3% tiene tres alcobas en casa que equivale a 68 educandos, el 30% tiene dos alcobas que corresponde a 45 personas, el 13,3% tiene cuatro alcobas para 20 discentes, el 10,6% posee 5, 6 y 7 alcobas para 16 estudiantes.

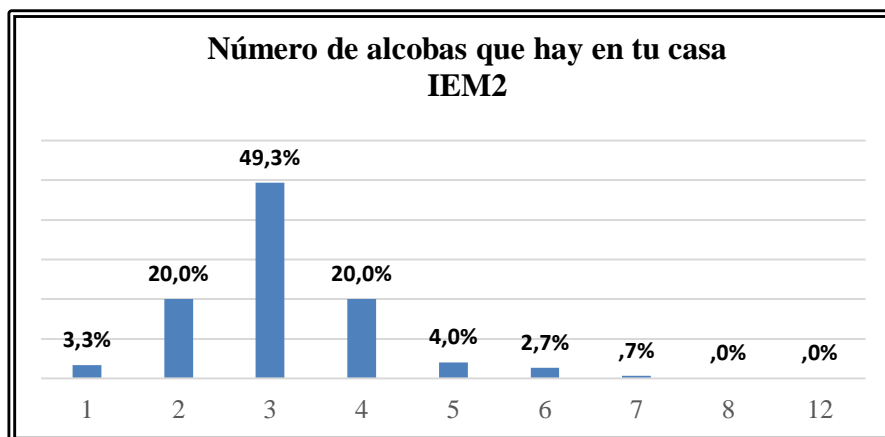
Tabla 79

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM2

		Recuento	Porcentaje	
IEM2	No. alcobas que hay en tu casa	1	4	3,3%
		2	30	20,0%
		3	74	49,3%
		4	30	20,0%
		5	6	4,0%
		6	4	2,7%
		7	1	,7%
		8	0	,0%
		12	0	,0%
		Total		149

Figura 60

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM2



En cuanto a la IEM2 la tabla 79 y figura 60 presenta que el 49,3% cuenta con 3 alcobas para 74 discentes, el 20% cuenta con una alcoba en casa para 30 estudiantes, otro 20% cuenta con cuatro alcobas que equivale a 30 educandos, el 7,4% tiene 5, 6 y 7 alcobas en casa para 11 estudiantes y solo 3,3% cuenta con una alcoba que corresponde a 4 estudiantes.

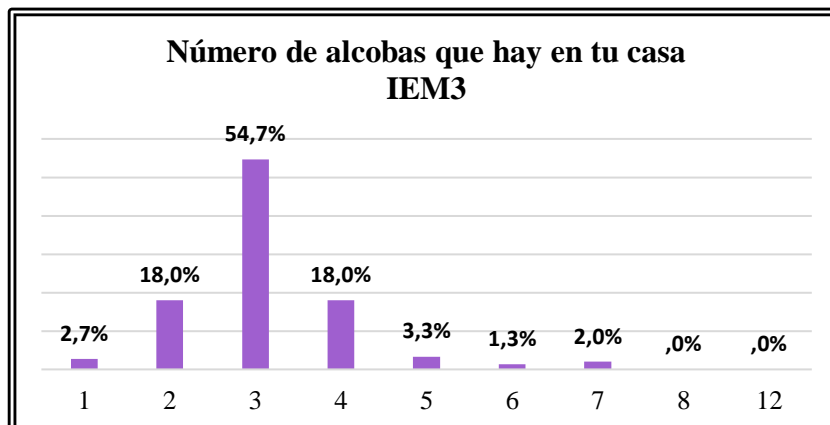
Tabla 80

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM3

		Recuento	Porcentaje
IEM3	No. alcobas que hay en tu casa	1	2,7%
		2	18,0%
		3	54,7%
		4	18,0%
		5	3,3%
		6	1,3%
		7	2,0%
		8	,0%
		12	,0%
		Total	

Figura 61

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM3



De acuerdo con la tabla 80 y figura 61, la IEM3 expresa que el 54,7% cuenta con 3 alcobas en casa para un grupo de 82 educandos, el 18% tiene dos alcobas que equivale a 27 estudiantes, otro 18% cuenta con cuatro alcobas que corresponde a 27 discentes, el 6,6% es la suma de los que tienen 5, 6 y 7 alcobas en casa y solo 2,7% tiene una alcaoba para 4 personas.

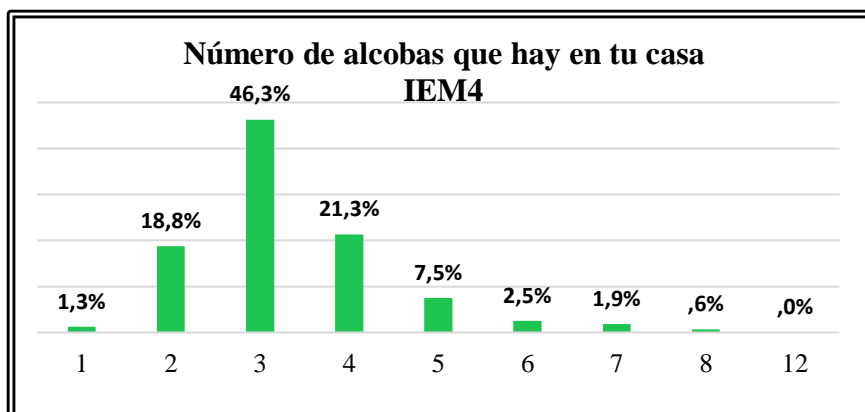
Tabla 81

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM4

		Recuento	Porcentaje
IEM4	No. alcobas que hay en tu casa	1	1,3%
		2	18,8%
		3	46,3%
		4	21,3%
		5	7,5%
		6	2,5%
		7	1,9%
		8	,6%
		12	,0%
		Total	

Figura 62

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM4



Con respecto a la IEM4, la tabla 81 y figura 62 muestra que el 46,3% cuenta con 3 alcobas que equivale a 74 discentes, el 18,8% posee dos alcobas para 30 educandos, el 21,3% tiene cuatro alcobas para 34 estudiantes, el 7,5% cuenta con cinco alcobas que corresponde a 12 estudiantes, el 5% cuenta con 6, 7 y 8 alcobas en casa para 8 educandos y solo el 1,3% tiene una alcoba para 2 estudiantes encuestados.

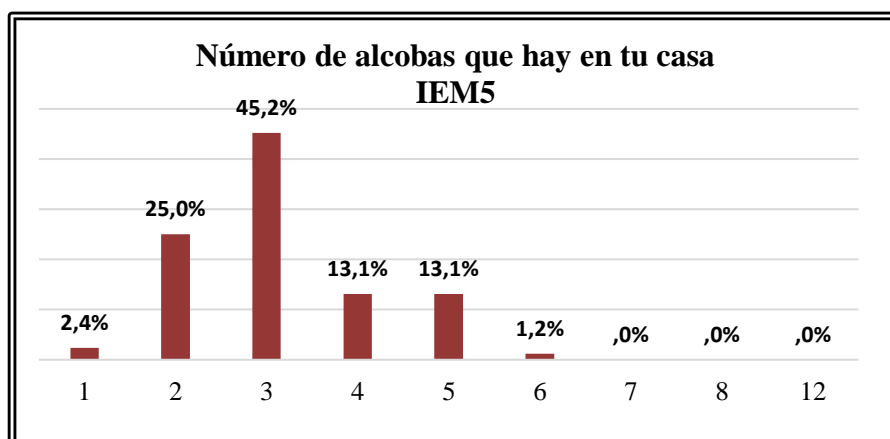
Tabla 82

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM5

		Recuento	Porcentaje
IEM5	No. alcobas que hay en tu casa	1	2,4%
		2	25,0%
		3	45,2%
		4	13,1%
		5	13,1%
		6	1,2%
		7	,0%
		8	,0%
		12	,0%
Total		84	100,0%

Figura 63

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM5



En la tabla 82 y figura 63, los resultados de la IEM5 manifiestan que el 45,2% posee tres alcobas que atañe a 38 educandos, el 25% tiene dos alcobas que pertenece a 21 estudiantes, el 13,1% tiene cuatro alcobas que equivale a 11 discentes, otro 13,1% cuentan con cinco alcobas, el 1,2% tienen 6 alcobas y solo el 2,4% tienen una alcoba en casa que corresponde a una persona de los encuestados.

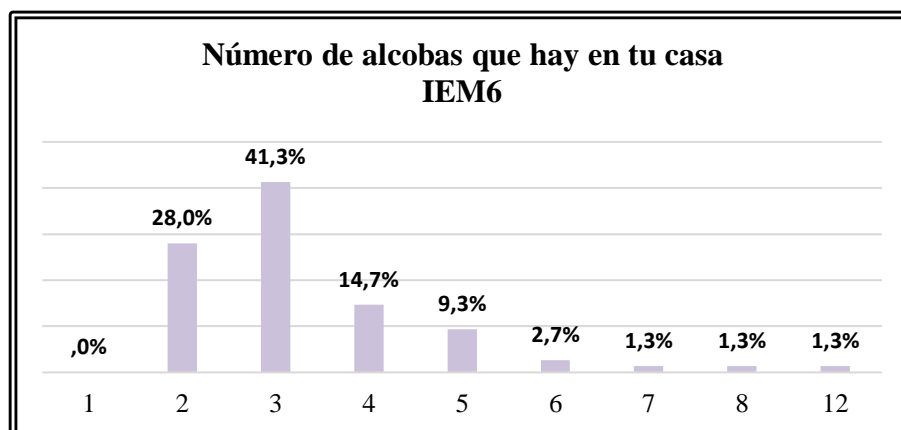
Tabla 83

Frecuencia y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM6

		Recuento	Porcentaje
IEM6	No. alcobas que hay en tu casa	1	,0%
		2	28,0%
		3	41,3%
		4	14,7%
		5	9,3%
		6	2,7%
		7	1,3%
		8	1,3%
		12	1,3%
		Total	

Figura 64

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM6



En relación a la IEM6, la tabla 83 y figura 64 expresa que el 41,3% tiene tres alcobas para 31 educandos, el 28% tiene dos alcobas en casa para 21 estudiantes, el 14,7% posee cuatro alcobas que atañe a 11 discentes, el 9,3% cuenta con cinco alcobas que corresponde a 7 personas, el 6,6% tiene 6, 7, 8 y 12 alcobas en casa para 5 personas de los encuestados.

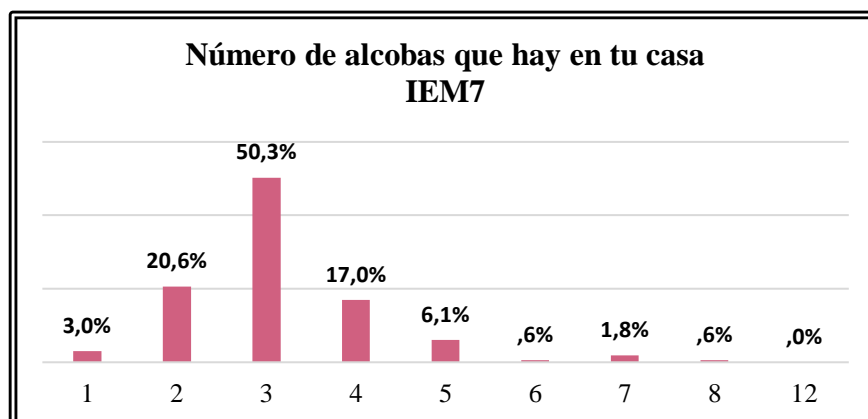
Tabla 84

Número y Porcentaje de las Alcobas que hay en los Hogares de la IEM7

		Recuento	Porcentaje	
IEM7	No. alcobas que hay en tu casa	1	4	3,0%
		2	34	20,6%
		3	83	50,3%
		4	28	17,0%
		5	10	6,1%
		6	1	,6%
		7	4	1,8%
		8	1	,6%
		12	0	,0%
		Total		165

Figura 65

Distribución de Porcentajes de las Alcobas que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM7



Analizando la tabla 84 y figura 65, la IEM7 muestra que el 50,3% cuenta con 3 alcobas que equivale a 83 discentes, el 20,6% tiene dos alcobas para 34 estudiantes de los encuestados, el 17% cuenta con cuatro alcobas que corresponde a 28 educandos, el 6,1% tienen cinco alcobas para 10 estudiantes, el 3% tiene 6, 7 y 8 alcobas en casa que pertenece a 5 estudiantes y otro 3% tiene una alcoba.

m. Número de baños en tu vivienda

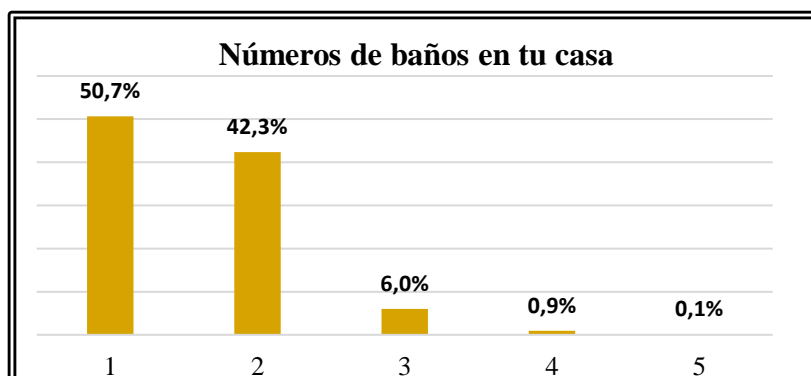
Tabla 85

Frecuencia y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
Número de Baños en tu casa	1	473	50,7%
	2	395	42,3%
	3	56	6,0%
	4	8	0,9%
	5	2	0,1%
	Total	934	100,0%

Figura 66

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes Encuestados



Tomando en cuenta la tabla 85 y figura 66 en la variable *número de baños en tu casa*, nos encontramos que el 50,7% de la población estudiantil encuestada tiene un baño en casa lo que corresponde a 473 estudiantes, el 42,3% tiene dos baños para 395 educandos, el 6% tiene tres baños para 56 discentes, el 0,9% tiene cuatro baños para 8 y el 0,1% tiene 5 para un estudiante.

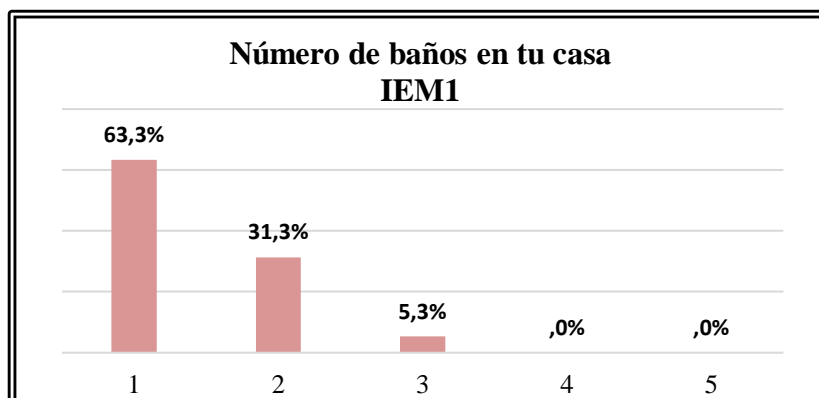
Tabla 86

Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM1

		Recuento	Porcentaje	
IEM1	No. Baños en tu casa	1	95	63,3%
		2	47	31,3%
		3	8	5,3%
		4	0	,0%
		5	0	,0%
		Total	150	100,0%

Figura 67

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM1



Como es posible ver en la tabla 86 y gráfica 67 la IEM1 para el 63,3% dice que posee un baño en su vivienda lo que corresponde a 95 estudiantes, el 31,3% expresa que tiene dos baños lo que equivale a 47 educandos, el 5,3% menciona que tiene 3 baños para 8 discentes.

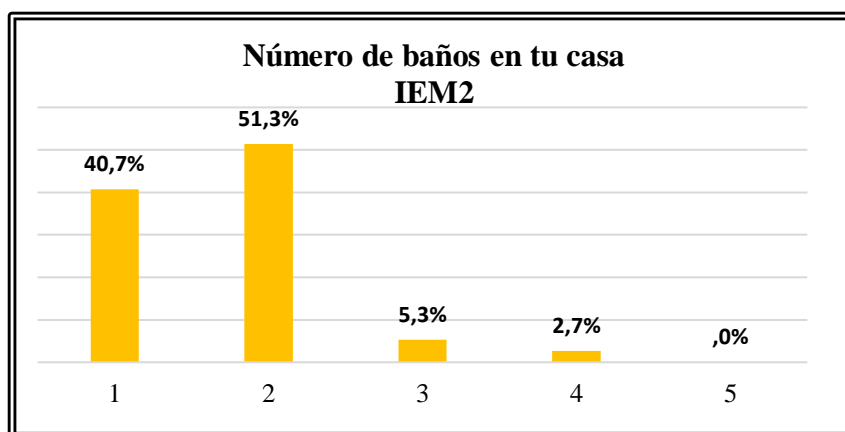
Tabla 87

Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM2

			Recuento	Porcentaje
IEM2	No. Baños en tu casa	1	61	40,7%
		2	77	51,3%
		3	8	5,3%
		4	4	2,7%
		5	0	,0%
		Total	150	100,0%

Figura 68

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM2



Observando la tabla 87 y la gráfica 68 la IEM2 tiene en su 40,7% de estudiantes tienen un baño en su casa que equivale a 61 personas, el 52,3% posee dos baños que atañe a 77 personas, el 5,3% cuenta con tres baños para 8 estudiantes y el 2,7% tienen cuatro baños que corresponde a 4 encuestados.

Tabla 88

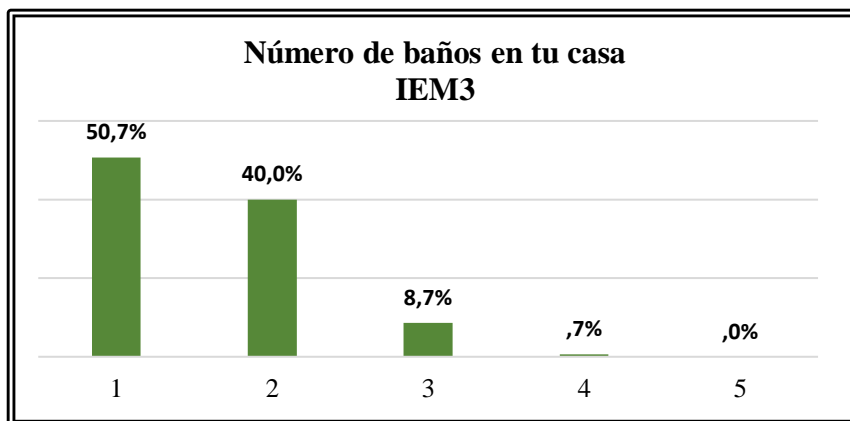
Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM3

			Recuento	Porcentaje
IEM3	No. Baños en tu casa	1	75	50,7%
		2	60	40,0%
		3	14	8,7%

	Recuento	Porcentaje
4	1	,7%
5	0	,0%
Total	150	100,0%

Figura 69

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM3



Analizando la tabla 88 y la gráfica 69 la IEM3 nos dice que el 50,7% tiene un baño en el hogar para 75 estudiantes, el 40% tiene dos baños para 60 educandos, el 8,7% posee tres baños que corresponde a 13 discentes y el 0,7% tiene cuatro baños.

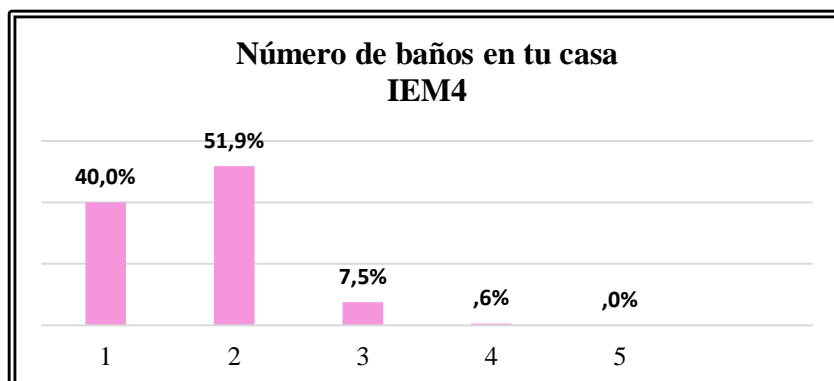
Tabla 89

Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM4

		Recuento	Porcentaje	
IEM4	No. Baños en tu casa	1	64	40,0%
		2	83	51,9%
		3	12	7,5%
		4	1	,6%
		5	0	,0%
		Total	160	100,0%

Figura 70

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM4



En relación a la tabla 89 y la gráfica 70 la IEM4 tiene un 51,9% de sus estudiantes que posee dos baños para 83 discentes, el 40% tiene un baño en su casa lo que equivale a 64 educandos, el 7,5% tiene tres baños para 12 y el 0,6% tiene cuatro baños.

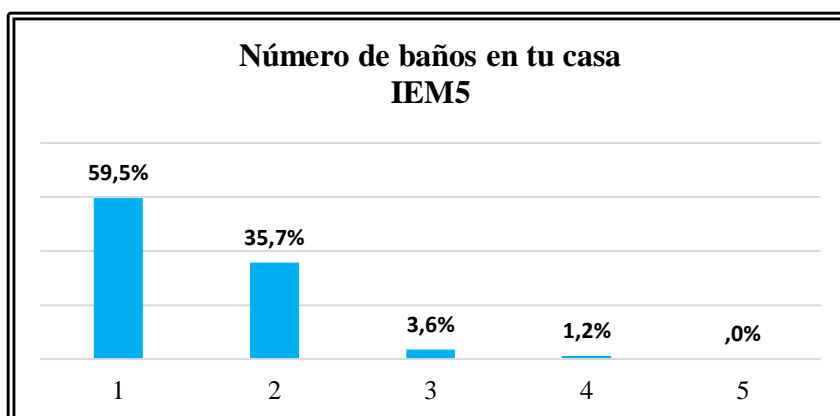
Tabla 90

Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM5

		Recuento	Porcentaje	
IEM5	No. Baños en tu casa	1	50	59,5%
		2	30	35,7%
		3	3	3,6%
		4	1	1,2%
		5	0	,0%
		Total	84	100,0%

Figura 71

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM5



Los resultados de la tabla 90 y la gráfica 71 dicen que la IEM5 tiene en su 59,5% de estudiantes encuestados un baño que equivale a 50 discentes, el 35,7% posee dos baños que corresponde a 30 educandos, el 3,6% cuenta con tres baños que son 3 personas y el 1,2% tienen cuatro baños en casa.

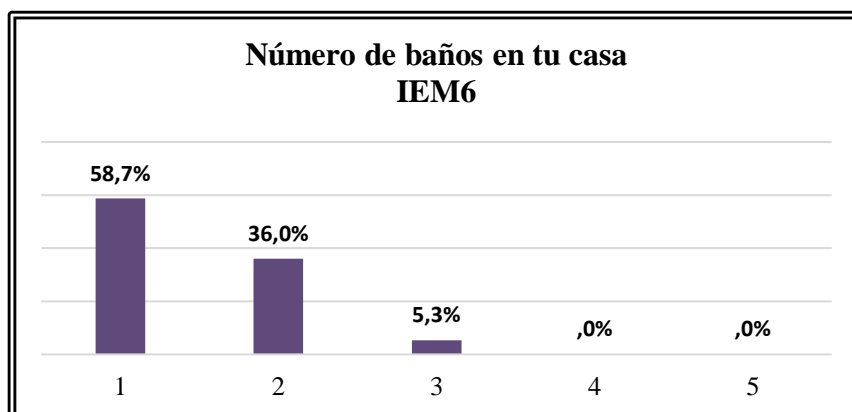
Tabla 91

Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM6

		Recuento	Porcentaje	
IEM6	No. Baños en tu casa	1	44	58,7%
		2	27	36,0%
		3	4	5,3%
		4	0	,0%
		5	0	,0%
		Total	75	100,0%

Figura 72

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM6



Analizando la tabla 91 y grafica 72 los porcentajes de la IEM6 nos expresa que el 58,7% tienen un baño en casa que equivale a 44 estudiantes, el 36% posee dos baños para 27 discentes, el 5,3% cuenta con tres baños para 3 educandos.

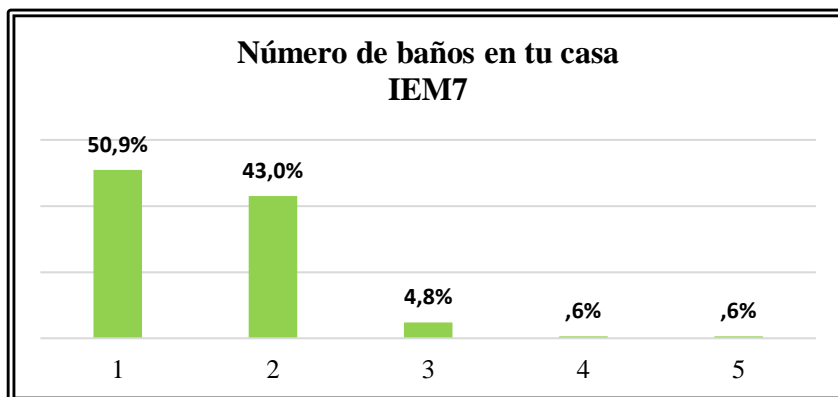
Tabla 92

Número y Porcentaje de los Baños que hay en los Hogares de la IEM7

		Recuento	Porcentaje	
IEM7	No. Baños en tu casa	1	84	50,9%
		2	71	43,0%
		3	8	4,8%
		4	1	,6%
		5	1	,6%
		Total	165	100,0%

Figura 73

Distribución de Porcentajes de los Baños que hay en los Hogares de los Estudiantes en la IEM7



De acuerdo con la tabla 92 y la gráfica 73 los estudiantes de la IEM7 tienen un baño que corresponde a 50,9% (84), el 43% cuentan con dos baños que equivale a 71 estudiantes, el 4,8% (8) tienen 3 baños, 0,6% (1) tiene cuatro baños y otro 0,6% (1) tienen cinco baños.

n. Lugar en casa para estudiar sin ser molestado

Tabla 93

Frecuencia y Porcentaje del Lugar en Casa para Estudiar sin ser Molestado de los Estudiantes Encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
¿Tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado?	Si	647	69,3%
	No	287	30,7%
	Total	934	100,00%

Observando la tabla 93 los estudiantes encuestados en un 69,3% expresan que sí tienen un lugar para estudiar sin ser molestados que corresponde a 647 educandos y el 30,7% manifiesta que no posee un lugar con estas condiciones que equivale a 282 de la población estudiantil encuestada.

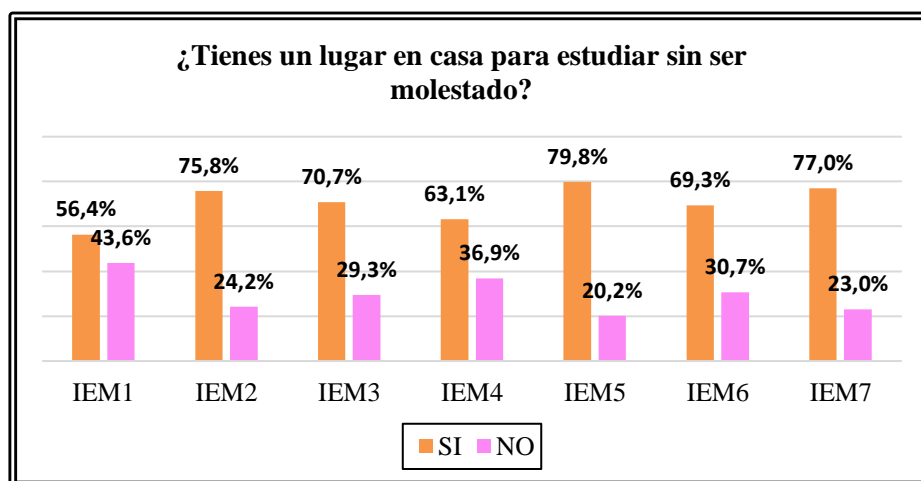
Tabla 94

Frecuencia y porcentaje del lugar en casa para estudiar sin ser molestado por institución

	¿Tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado?				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	84	56,4%	65	43,6%	100,0%
IEM2	112	75,8%	36	24,2%	100,0%
IEM3	105	70,7%	44	29,3%	100,0%
IEM4	100	63,1%	59	36,9%	100,0%
IEM5	67	79,8%	17	20,2%	100,0%
IEM6	52	69,3%	23	30,7%	100,0%
IEM7	127	77,0%	38	23,0%	100,0%

Figura 74

Distribución de Porcentajes del Lugar en Casa para Estudiar Sin Ser Molestado por Institución



De acuerdo con la tabla 94 y la gráfica 74 las instituciones educativas responden a la pregunta *tienes un lugar para estudiar sin ser molestado* con un si oscilan los porcentajes entre 69,3% a 79,8% para las IEM2, IEM3, IEM4, IEM5, IEM6 y IEM7, dejando un porcentaje bajo al no. En cambio, el porcentaje del sí de la IEM1 es de 56,4%, lo cual indica que el no 43,6% es bastante alto en comparación a las demás IE.

o. Ambiente en tu casa

Tabla 95*Frecuencia y Porcentaje del Ambiente de los Hogares de los Estudiantes Encuestados*

		Frecuencia	Porcentaje
Ambiente en tu casa	Agradable	891	95,4%
	Desagradable	43	4,6%
	Total	934	100,0%
Ambiente en tu casa	Armonioso	761	81,5%
	Problemático	173	18,5%
	Total	761	100,0%

Se puede evidenciar en la tabla 95 que los porcentajes mayores están en agradable y armonioso con el 95,4% y 81,5% para 891 y 761 estudiantes respectivamente.

Tabla 96*Número y Porcentaje del Ambiente de los Hogares de los Estudiantes en Cuanto al Ítem de Agradable y Desagradable por Institución*

	Ambiente en tu casa				
	Agradable		Desagradable		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	142	95%	8	5%	100%
IEM2	145	97%	5	3%	100%
IEM3	144	96%	6	4%	100%
IEM4	151	94%	9	6%	100%
IEM5	82	98%	2	2%	100%
IEM6	70	93%	5	7%	100%
IEM7	157	95%	8	5%	100%

Al observar la tabla 96 se puede apreciar que todos los estudiantes tienen un ambiente agradable en sus casas, puesto que los porcentajes oscilan entre 93% y 98% en este aspecto.

Tabla 97

Número y Porcentaje del Ambiente de los Hogares de los Estudiantes en Cuanto al Ítem de Armonioso y Problemático por Institución

Ambiente en tu casa					
	Armonioso		Problemático		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	119	79%	31	21%	100%
IEM2	128	85%	22	15%	100%
IEM3	131	87%	19	13%	100%
IEM4	125	78%	35	22%	100%
IEM5	63	75%	21	25%	100%
IEM6	63	84%	12	16%	100%
IEM7	132	80%	33	20%	100%

Al estudiar la tabla 97, el ambiente en casa predomina el ítem de armonioso en todas las instituciones con porcentaje que oscilan entre 75% y 87%. También se puede apreciar que las IEM1, IEM4, IEM5 y IEM7 consideran que entre el 20% y 25% el ambiente en casa es problemático.

p. Te gusta pasar tiempo en la casa

Tabla 98

Frecuencia y porcentaje del gusto por permanecer tiempo en la casa de los estudiantes encuestados

		Frecuencia	Porcentaje
¿Te gusta pasar tiempo en tu casa?	Si	764	81,9%
	No	170	18,1%
	Total	934	100,0%

Se puede observar en tabla 98 que el 81,9% que equivale a 764 estudiantes les gusta permanecer en casa y solo el 18,1% no le gusta para 170 educandos.

Tabla 99

Número y Porcentaje del Gusto por Permanecer Tiempo en la Casa de los Estudiantes por Institución

	¿Te gusta pasar tiempo en tu casa?				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	109	72,7%	41	27,3%	100,0%
IEM2	125	83,3%	25	16,7%	100,0%
IEM3	123	82,6%	26	17,4%	100,0%
IEM4	143	89,4%	17	10,6%	100,0%
IEM5	71	84,5%	13	15,5%	100,0%
IEM6	60	80,0%	15	20,0%	100,0%
IEM7	133	80,6%	32	19,4%	100,0%

Se puede observar en la tabla 99 que los porcentajes de las IEM2 a la IEM7 oscilan entre el 80,6% y 89,4% para si les gusta pasar tiempo en el colegio, en cambio la IEM1 tiene un porcentaje un poco más bajo 72,7% en este aspecto.

q. Horas dedicadas a estudiar después del colegio

Tabla 100

Número y Porcentaje de la Cantidad de Horas a la Semana que los Estudiantes Dedicar a Realizar Trabajos, Tareas o Estudiar Inglés

¿Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés?		
	Frecuencia	Porcentaje
Nada	42	4,5%
1 a 3 Horas	474	50,7%
4 a 7 Horas	300	32,1%
Más de 8 Horas	118	12,6%
Total	934	100,0%

Al considerar la tabla 100 se puede percibir que principalmente los estudiantes estudian a la semana alrededor de 1 a 3 horas con un porcentaje de 50,7% que equivale a 474 educandos, continua el intervalo de 4 a 7 horas con 32,1% que corresponde a 300 discentes.

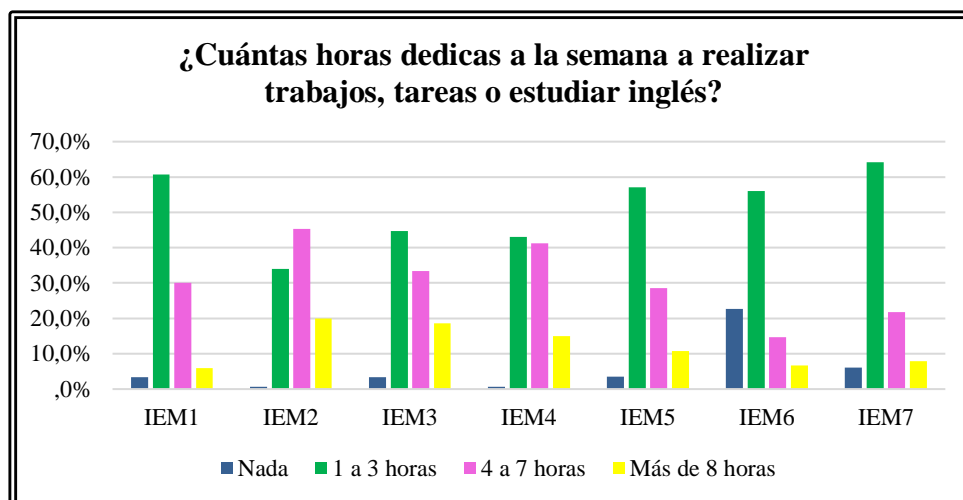
Tabla 101

Número y Porcentaje de la Cantidad de Horas a la Semana que los Estudiantes Dedican a Realizar Trabajos, Tareas o Estudiar Inglés por Institución

¿Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés?									
	Nada		1 a 3 Horas		4 a 7 Horas		Más de 8 Horas		Total Porcentaje
IEM1	5	3,3%	91	60,7%	45	30,0%	9	6,0%	100,0%
IEM2	1	,7%	51	34,0%	68	45,3%	30	20,0%	100,0%
IEM3	5	3,3%	67	44,7%	50	33,3%	28	18,7%	100,0%
IEM4	1	,6%	69	43,1%	66	41,3%	24	15,0%	100,0%
IEM5	3	3,6%	48	57,1%	24	28,6%	9	10,7%	100,0%
IEM6	17	22,7%	42	56,0%	11	14,7%	5	6,7%	100,0%
IEM7	10	6,1%	106	64,2%	36	21,8%	13	7,9%	100,0%

Figura 75

Distribución de Porcentajes de la Cantidad de Horas a la Semana que los Estudiantes Dedican a Realizar Trabajos, Tareas o Estudiar Inglés por Institución



Se puede observar en la tabla 101 y figura 75 que las IEM2, IEM3 y IEM4 tienen porcentajes relevantes en el ítem más de ocho horas de estudio a la semana 20% (30), 18,7% (28) y 15% (24) respectivamente en comparación con los demás colegios. Además, la IEM2 tiene su porcentaje mayor en 4 a 7 horas de estudio a la semana con el 45,3% (68) a diferencia de las demás que predomina el ítem de 1 a 3 horas.

r. Quién te ayuda con tus tareas, proyectos, trabajos

Tabla 102

Frecuencia y Porcentaje de Quien Ayuda a los Estudiantes Encuestados a Realizar sus Tareas, Proyectos y Trabajos

		Frecuencia	Porcentaje
¿Quién te ayuda con tus tareas?	Hermanos	137	14,7%
	Mama	161	17,3%
	Papa	40	4,3%
	Otro	51	5,5%
	Nadie	536	57,4%
	No tengo tareas	9	,9%
Total		934	100,0%

Observando la tabla 102 se puede apreciar que nadie es el ítem de mayor frecuencia 536 estudiantes para la pregunta *quién te ayuda con las tareas* con un porcentaje del 57,4%, le sigue la mamá con el 17,3% con 161 estudiantes y los hermanos con el 14,7% con 137 personas.

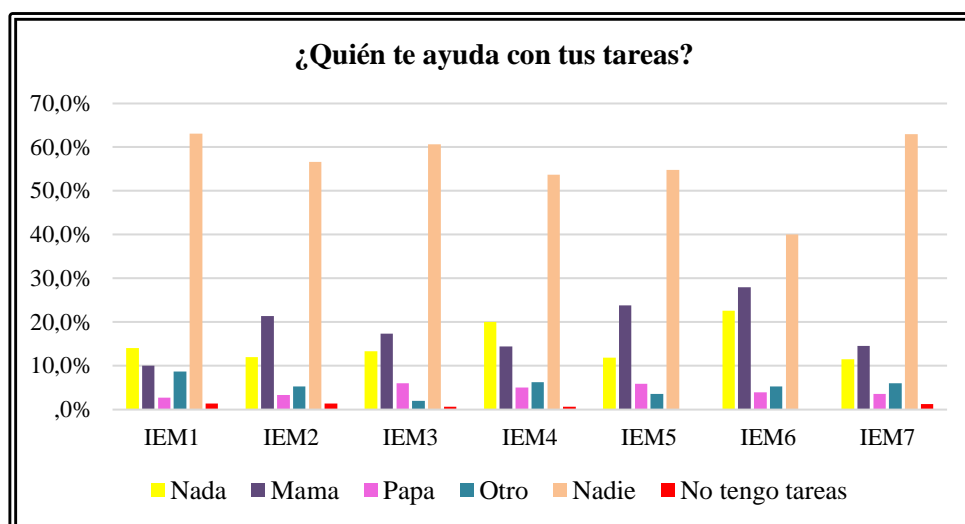
Tabla 103

Número y Porcentaje de Quien Ayuda a los Estudiantes a Realizar sus Tareas, Proyectos y Trabajos por Institución

¿Quién te ayuda con tus tareas?													
	Hermanos		Mama		Papa		Otro		Nadie		No tengo tareas		Total Porcentaje
IEM1	21	14,1%	15	10,1%	4	2,7%	13	8,7%	94	63,1%	2	1,3%	100,0%
IEM2	18	12,0%	32	21,3%	5	3,3%	8	5,3%	85	56,7%	2	1,3%	100,0%
IEM3	20	13,3%	26	17,3%	9	6,0%	3	2,0%	91	60,7%	1	,7%	100,0%
IEM4	32	20,0%	23	14,4%	8	5,0%	10	6,3%	86	53,8%	1	,6%	100,0%
IEM5	10	11,9%	20	23,8%	5	6,0%	3	3,6%	46	54,8%	0	,0%	100,0%
IEM6	17	22,7%	21	28,0%	3	4,0%	4	5,3%	30	40,0%	0	,0%	100,0%
IEM7	19	11,5%	24	14,5%	6	3,6%	10	6,1%	104	63,0%	2	1,2%	100,0%

Figura 76

Distribución de Porcentajes de Quien Ayuda a los Estudiantes a Realizar sus Tareas, Proyectos y Trabajos por Institución



Se observa en la tabla 103 y gráfica 76 que la principal respuesta predomina en nadie ayuda con las tareas en todas las instituciones con porcentajes que oscilan entre 40% al 63%. La mamá es el segundo porcentaje para las IEM2, IEM5 y IEM6 con porcentajes de 21,3%, 23,8% y 28% respectivamente.

s. Computador en casa

Tabla 104

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Tienen Computador en Casa

		Frecuencia	Porcentaje
¿Tienes computador en tu casa?	Si	744	79,8%
	No	190	20,2%
	Total	934	100,0%

Al observar la tabla 104 se puede considerar que el porcentaje más relevante está en sí tienen computador en casa con 79,8% para un grupo de 744 estudiantes y el con el 20,2% para 190 estudiantes.

Tabla 105

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Tienen Computador en Casa por Cada Institución

	¿Tienes computador en tu casa?				
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	109	72,7%	41	27,3%	100,0%
IEM2	134	89,9%	15	10,1%	100,0%
IEM3	124	82,7%	26	17,3%	100,0%
IEM4	142	89,3%	17	10,7%	100,0%
IEM5	61	72,6%	23	27,4%	100,0%
IEM6	49	65,3%	26	34,7%	100,0%
IEM7	125	75,8%	40	24,2%	100,0%

Se aprecia en la tabla 105 que en todas las instituciones predomina el sí tienen computador en casa, se diferencian los porcentajes así; las IEM2, IEM3 y IEM4 con puntuaciones de 89,9%, 82,7% y 89,3% en orden. En las IEM1, IEM5 y IEM7 oscilan entre 72,6 y 75,8% y la IEM6 tiene un porcentaje menor en este aspecto 65,3%.

t. Internet en casa

Tabla 106

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Tienen Internet en Casa

		Frecuencia	Porcentaje
¿Tienes internet en tu casa?	Si	745	79,9%
	No	189	20,1%
	Total	934	100,0%

Predomina en la tabla 106 la respuesta de sí tiene internet en casa con el 79,9% con 744 estudiantes ante al no con el 20,1% que corresponde a 187 educandos.

Tabla 107

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Tienen Internet en Casa por Cada Institución

	¿Tienes internet en tu casa?				
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	104	69,3%	46	30,7%	100,0%
IEM2	133	89,9%	15	10,1%	100,0%

	¿Tienes internet en tu casa?				
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM3	125	83,3%	25	16,7%	100,0%
IEM4	139	86,9%	21	13,1%	100,0%
IEM5	67	79,8%	17	20,2%	100,0%
IEM6	45	60,0%	30	40,0%	100,0%
IEM7	131	79,9%	33	20,1%	100,0%

En la tabla 107, la respuesta más relevante es la de sí tiene internet en todas las instituciones, aunque los porcentajes se diferencian en las IEM2, IEM3 y IEM4 89,9%, 83,3% y 86,9% respectivamente. En las IEM5 y IEM7 está en 79,9% y la IEM6 con el 60% un porcentaje más bajo en comparación con las demás.

u. Ambiente en el colegio

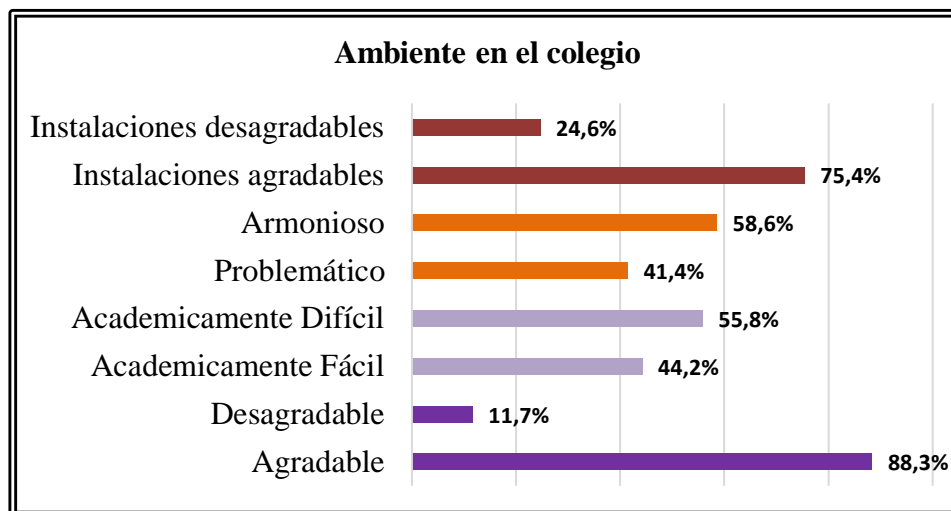
Tabla 108

Frecuencia y Porcentaje del Ambiente de los Colegios Urbanos Públicos en Zipaquirá

		Frecuencia	Porcentaje
Ambiente en el colegio	Agradable	825	88,3%
	Desagradable	109	11,7%
	Total	934	100,0%
Ambiente en el colegio	Académicamente Fácil	413	44,2%
	Académicamente Difícil	521	55,8%
	Total	934	100,0%
Ambiente en el colegio	Armonioso	547	58,6%
	Problemático	387	41,4%
	Total	934	100,0%
Ambiente en el colegio	Instalaciones agradables	704	75,4%
	Instalaciones desagradables	230	24,6%
	Total	934	100,0%

Figura 77

Distribución de Porcentajes del Ambiente de los Colegios Urbanos Públicos en Zipaquirá



Se puede apreciar en la tabla 108 y gráfica 77 que los ítems sobresalientes sobre el ambiente del colegio son agradables con el 88,3% que equivale a 825 estudiantes de la totalidad de la población encuestada e instalaciones agradables con el 75,4% que corresponde a 704 discentes. En cuanto al ítem de armonioso tiene la puntuación un poco más baja con el 58,6% para 547 educandos y académicamente difícil con 55,8% que equivale a 521 estudiantes.

Tabla 109

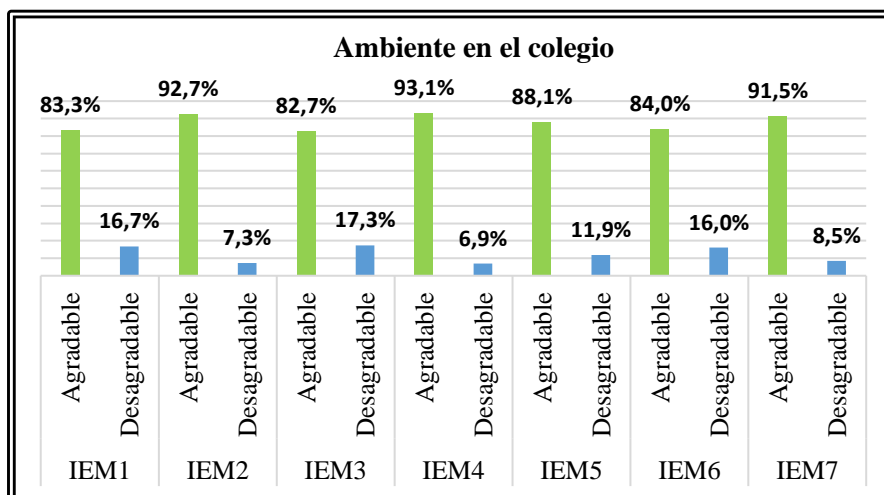
Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Agradable y Desagradable

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
IEM1	Agradable	125	83,3%
	Desagradable	25	16,7%
	Total	150	100,0%
IEM2	Agradable	139	92,7%
	Desagradable	11	7,3%
	Total	150	100,0%
IEM3	Agradable	124	82,7%
	Desagradable	26	17,3%
	Total	150	100,0%
IEM4	Agradable	149	93,1%
	Desagradable	11	6,9%
	Total	160	100,0%
IEM5	Agradable	74	88,1%
	Desagradable	10	11,9%
	Total	84	100,0%
IEM6	Agradable	63	84,0%

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
IEM7	Desagradable	12	16,0%
	Total	75	100,0%
	Agradable	151	91,5%
	Desagradable	14	8,5%
	Total	165	100,0%

Figura 78

Distribución de Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Agradable y Desagradable



Se puede observar en la tabla 109 y figura 78 que todas las instituciones tienen puntuaciones altas ante lo agradable del ambiente en el colegio, oscilan los porcentajes entre 83,3% a 93,1%.

Tabla 110

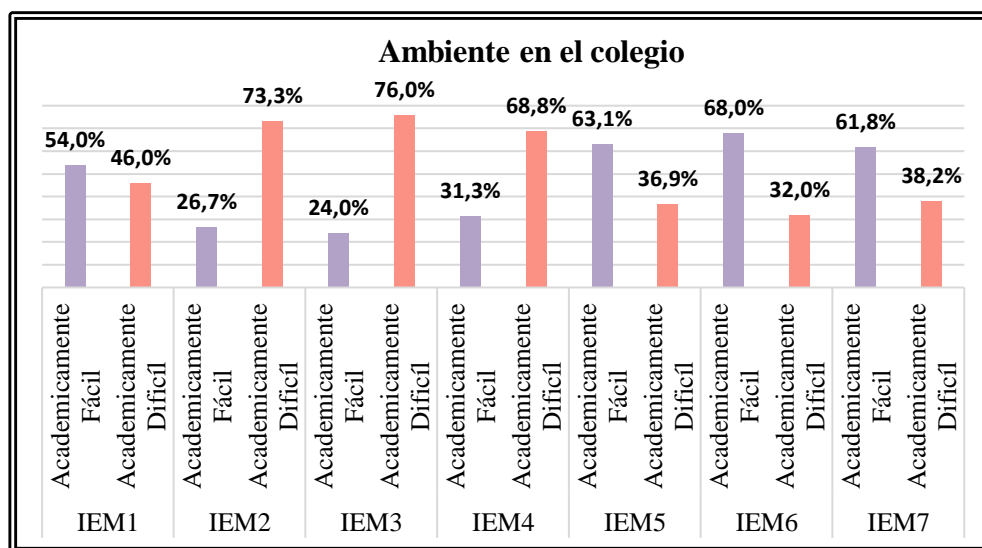
Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Académicamente Fácil y Académicamente Difícil

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
IEM1	Académicamente Fácil	81	54,0%
	Académicamente Difícil	69	46,0%
	Total	150	100,0%
IEM2	Académicamente Fácil	40	26,7%
	Académicamente Difícil	110	73,3%
	Total	150	100,0%
IEM3	Académicamente Fácil	36	24,0%
	Académicamente Difícil	114	76,0%
	Total	150	100,0%
IEM4	Académicamente Fácil	50	31,3%

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
IEM5	Académicamente Difícil	110	68,8%
	Total	160	100,0%
	Académicamente Fácil	53	63,1%
	Académicamente Difícil	31	36,9%
	Total	84	100,0%
IEM6	Académicamente Fácil	51	68,0%
	Académicamente Difícil	24	32,0%
	Total	75	100,0%
IEM7	Académicamente Fácil	102	61,8%
	Académicamente Difícil	63	38,2%
Total		165	100,0%

Figura 79

Distribución de Porcentajes del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Académicamente Fácil y Académicamente Difícil



Se puede observar en la tabla 110 y gráfica 79 que, en las IEM2, IEM3 y IEM4 prevalece el ítem de académicamente difícil con el 73,3%, (110) 76% (114) y 68,8% (110) respectivamente. En cambio, las IEM1, IEM5, IEM6 y IEM7 sobresale la respuesta académicamente fácil con 54% (81), 63,1% (53), 68% (51) y 61,8% (102) comparativamente.

Tabla 111

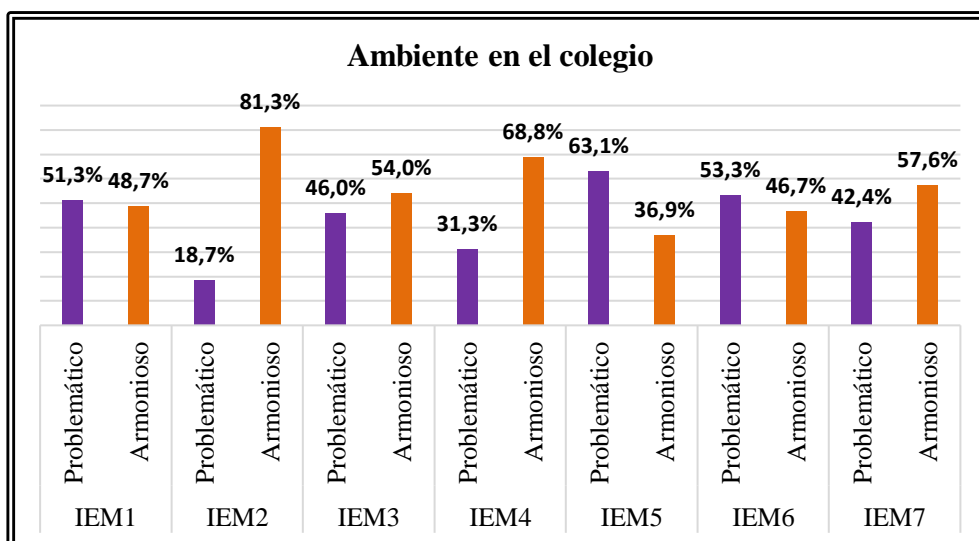
Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Armonioso y Problemático

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
IEM1	Armonioso	73	48,7%

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
	Problemático	77	51,3%
	Total	150	100,0%
	Armonioso	122	81,3%
IEM2	Problemático	28	18,7%
	Total	150	100,0%
	Armonioso	81	54,0%
IEM3	Problemático	69	46,0%
	Total	150	100,0%
	Armonioso	110	68,8%
IEM4	Problemático	50	31,3%
	Total	160	100,1%
	Armonioso	31	36,9%
IEM5	Problemático	53	63,1%
	Total	84	100,0%
	Armonioso	35	46,7%
IEM6	Problemático	40	53,3%
	Total	75	100,0%
	Armonioso	95	57,6%
IEM7	Problemático	70	42,4%
	Total	165	100,0%
	Armonioso		

Figura 80

Distribución de Porcentajes del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Armonioso y Problemático



Como es posible estimar en la tabla 111 y como en la figura 80, el ítem de problemático sobresale en tres IE, la IEM1 con el 51,3% para 77 estudiantes, la IEM5 con un 63,1% que equivale a 53 discentes y la IEM6 con un 53,3% que corresponde a 40

educandos. En contraposición las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 la respuesta favorecida es armonioso con un 81,3% (122), 54% (81), 68,8% (110) y 57,6%.

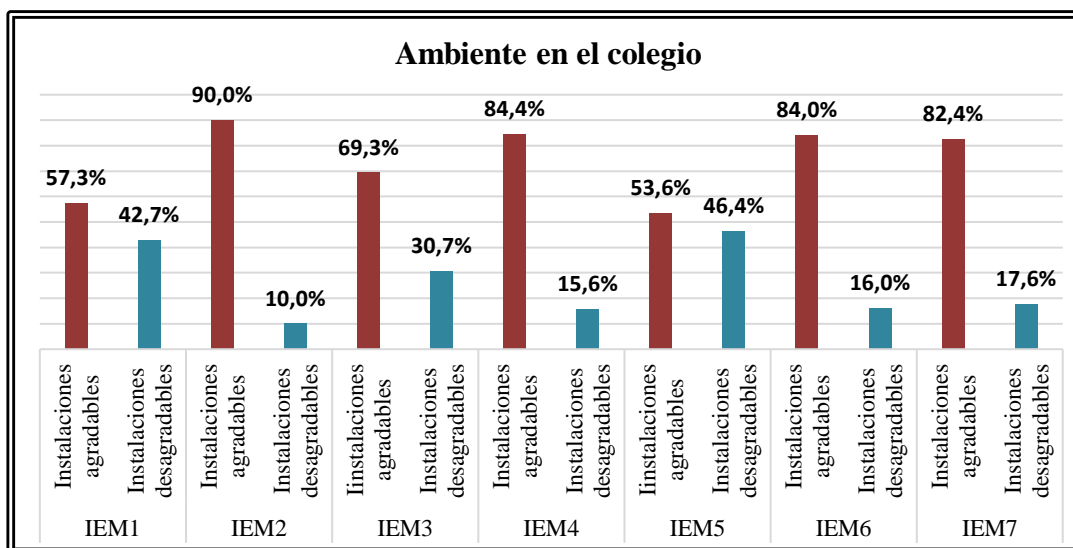
Tabla 112

Frecuencia y Porcentaje del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Instalaciones Agradables e Instalaciones Desagradables

Ambiente en el colegio			
		Recuento	Porcentaje
IEM1	Instalaciones agradables	86	57,3%
	Instalaciones desagradables	64	42,7%
	Total	150	100,0%
IEM2	Instalaciones agradables	135	90,0%
	Instalaciones desagradables	15	10,0%
	Total	150	100,0%
IEM3	Instalaciones agradables	104	69,3%
	Instalaciones desagradables	46	30,7%
	Total	150	100,0%
IEM4	Instalaciones agradables	135	84,4%
	Instalaciones desagradables	25	15,6%
	Total	160	100,0%
IEM5	Instalaciones agradables	45	53,6%
	Instalaciones desagradables	39	46,4%
	Total	84	100,0%
IEM6	Instalaciones agradables	63	84,0%
	Instalaciones desagradables	12	16,0%
	Total	75	100,0%
IEM7	Instalaciones agradables	136	82,4%
	Instalaciones desagradables	29	17,6%
	Total	165	100,0%

Figura 81

Distribución de Porcentajes del Ambiente del Colegio por Institución en los Ítems Instalaciones Agradables e Instalaciones Desagradables



Al analizar la tabla 112 y gráfica 81 en todas las instituciones sobresale el ítem de instalaciones agradables en la IEM2 el 90% para 135 educandos, IEM3 el 69,3% que equivale a 104 discentes, IEM4 el 84,4% que corresponde a 135 estudiantes, IEM6 el 84% que atañe a 63 educandos y IEM7 el 82,4% para 136 estudiantes. En las IEM1 y IEM5 no tienen tan alto el porcentaje para este ítem en mención el 57,3% para 86 estudiantes y 53,6% para 45 personas respectivamente.

v. Te agrada asistir al colegio

Tabla 113

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que les Agrada Asistir al Colegio

		Frecuencia	Porcentaje
¿Te agrada asistir al colegio?	Si	804	86,1%
	No	130	13,9%
	Total	934	100,0%

La tabla 113 nos manifiesta que los estudiantes encuestados asienten en el sí les gusta asistir al colegio con un 86,1% que equivale a 804 personas y el 13,9% (130) con el no.

Tabla 114

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que les Agrade Asistir al Colegio por Cada Institución

	¿Te agrada asistir al colegio?				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	133	88,7%	17	11,3%	100,0%
IEM2	124	82,7%	26	17,3%	100,0%
IEM3	124	82,7%	26	17,3%	100,0%
IEM4	143	89,4%	17	10,6%	100,0%
IEM5	71	84,5%	13	15,5%	100,0%
IEM6	66	88,0%	9	12,0%	100,0%
IEM7	143	86,7%	22	13,3%	100,0%

Al considerar la tabla 114 en todas las instituciones a los estudiantes les agrada asistir al colegio, las puntuaciones oscilan entre 82,7% a 89,4%.

w. Importancia de obtener un título en educación superior

Tabla 115

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Consideran Importante Cursar una Carrera Profesional o Técnica

		Frecuencia	Porcentaje
¿Es importante cursar una carrera técnica o profesional?	Si	917	98,2%
	No	17	1,8%
	Total	934	100,0%

Se evidencia en la tabla 115 que los estudiantes encuestados dijeron sí es importante cursar una carrera técnica o profesional con 98,2% que equivale a 917 personas y el 1,8% dijo no para 17 estudiantes.

Tabla 116

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Consideran Importante Cursar Una Carrera Profesional o Técnica por Institución

	¿Es importante cursar una carrera técnica o profesional?				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	147	98,0%	3	2,0%	100,0%
IEM2	148	98,7%	2	1,3%	100,0%
IEM3	146	97,3%	4	2,7%	100,0%

¿Es importante cursar una carrera técnica o profesional?					
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM4	158	98,8%	2	1,3%	100,0%
IEM5	82	97,6%	2	2,4%	100,0%
IEM6	73	97,3%	2	2,7%	100,0%
IEM7	163	98,8%	2	1,2%	100,0%

Observando la tabla 116, todas las instituciones consideran importante cursar una carrera técnica o profesional, las puntuaciones oscilan entre 97,3% a 98,8%.

Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés

En este apartado vamos a caracterizar aspectos relacionados con la experiencia que tienen los estudiantes ante temas sobre la proyección de la lengua extranjera en sus instituciones.

a. Proyección de la lengua extranjera

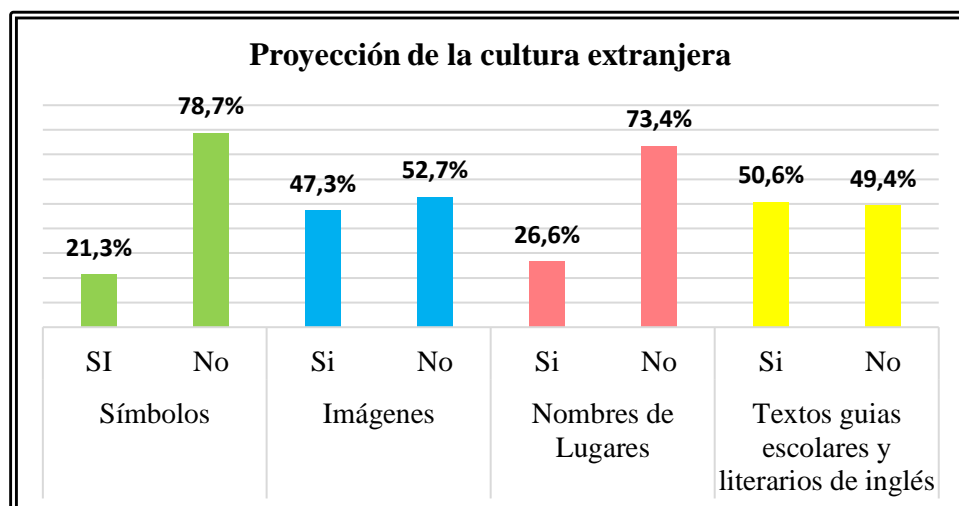
Tabla 117

Frecuencia y Porcentaje de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas

Proyección de la lengua extranjera			
		Frecuencia	Porcentaje
Símbolos	Si	199	21,3%
	No	735	78,7%
	Total	934	100,0%
Imágenes	Si	442	47,3%
	No	492	52,7%
	Total	934	100,0%
Nombres de Lugares	Si	248	26,6%
	No	686	73,4%
	Total	934	100,0%
Textos guías escolares y literarios de inglés	Si	473	50,6%
	No	461	49,4%
	Total	934	100,0%

Figura 82

Distribución de Porcentajes de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas



Al observar la tabla 117 y gráfica 82 se puede apreciar que existe una poca proyección de la lengua extranjera en las diferentes instituciones, puesto que en cuanto a símbolos el porcentaje de sí está en 21,3% para 199 estudiantes del total de encuestados, en relación a nombres de lugares la puntuación del sí está por 26,6% para 248 discentes. En cambio, el ítem de imágenes tiene un porcentaje del sí un poco más elevado 47,3% con 442 estudiantes. Por último, el ítem de textos escolares y literarios en inglés tiene un porcentaje del sí 50,6% siendo un poco más alto de los demás para proyecta la lengua en los establecimientos educativos.

Tabla 118

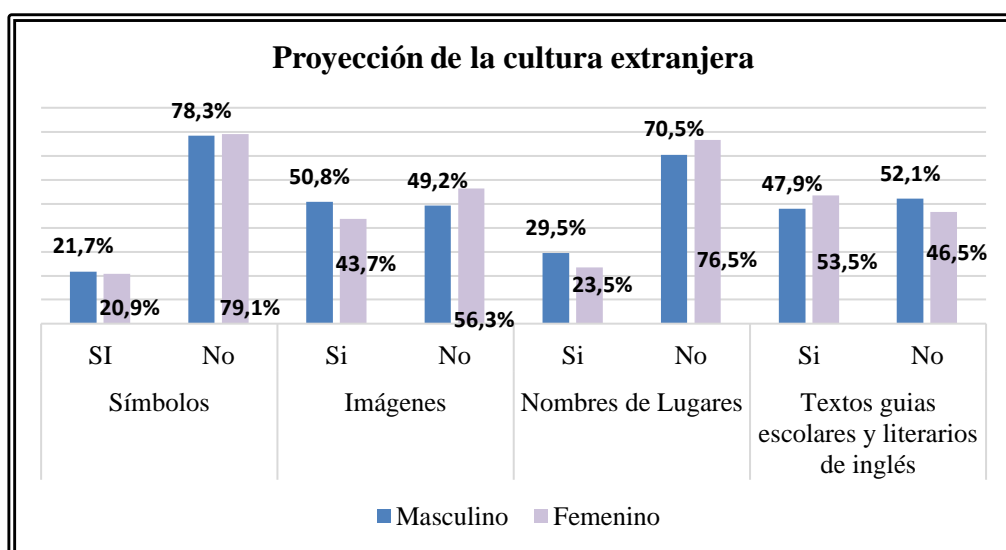
Frecuencia y Porcentaje de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas por Sexo

		SEXO			
		Masculino		Femenino	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Símbolos	Si	103	21,7%	96	20,9%
	No	371	78,3%	364	79,1%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Imágenes	Si	241	50,8%	201	43,7%
	No	233	49,2%	259	56,3%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Nombres de Lugares	Si	140	29,5%	108	23,5%
	No	334	70,5%	352	76,5%

	SEXO				
	Masculino		Femenino		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Total	474	100,0%	460	100,0%	
Textos guías escolares y literarios de inglés	Si	227	47,9%	246	53,5%
	No	247	52,1%	214	46,5%
	Total	474	100,0%	460	100,0%

Figura 83

Distribución de Porcentajes de las Formas Como se Proyecta la Cultura Extranjera en las Instituciones Urbanas por Sexo



Se puede observar que la tabla 118 y gráfica 83 los porcentajes no varían en grandes proporciones en relación con el sexo masculino y femenino para el tema de la proyección de la lengua extranjera en las instituciones educativas. El sector masculino y femenino en los símbolos tiene puntuaciones similares para sí 21,7% y 20,9% respectivamente, los hombres en nombres de lugares dicen si con 29,5% y las mujeres 23,5%. En cuanto a las imágenes el sector masculino manifiesta que si existen con 50,8% pero el sector femenino menciona que el sí con un porcentaje un poco más bajo 43,7%. Al igual que con los textos escolares y literarios en inglés se percibe una diferencia en los sexos, los hombres expresan si con el 47,9% y las mujeres señalan si con el 53,5%.

Tabla 119

Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Símbolos por Institución

Proyección la cultura extranjera / símbolos					
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	42	28,0%	108	72,0%	100,0%
IEM2	36	24,0%	114	76,0%	100,0%
IEM3	21	14,0%	129	86,0%	100,0%
IEM4	38	23,8%	122	76,3%	100,0%
IEM5	13	15,5%	71	84,5%	100,0%
IEM6	18	24,0%	57	76,0%	100,0%
IEM7	31	18,8%	134	81,2%	100,0%

Analizando la tabla 119, en las instituciones en particular la proyección de la lengua extranjera en cuanto a símbolos no se realiza, las puntuaciones oscilan entre 72% a 86%.

Tabla 120

Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Imágenes por Institución

Proyección de la cultura extranjera /imágenes					
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	51	34,0%	99	66,0%	100,0%
IEM2	91	60,7%	59	39,3%	100,0%
IEM3	79	52,7%	71	47,3%	100,0%
IEM4	88	55,0%	72	45,0%	100,0%
IEM5	32	38,1%	52	61,9%	100,0%
IEM6	39	52,0%	36	48,0%	100,0%
IEM7	62	37,6%	103	62,4%	100,0%

Al analizar la tabla 120 la proyección de la lengua extranjera en relación a imágenes en las instituciones IEM2, IEM3, IEM4 y IEM6 existe con el 60,7%, 52,7%, 55% y 52% respectivamente. En cambio, en las IEM1, IEM5 y IEM7 sus porcentajes son más bajos 34%, 38,1% y 37,6% comparativamente.

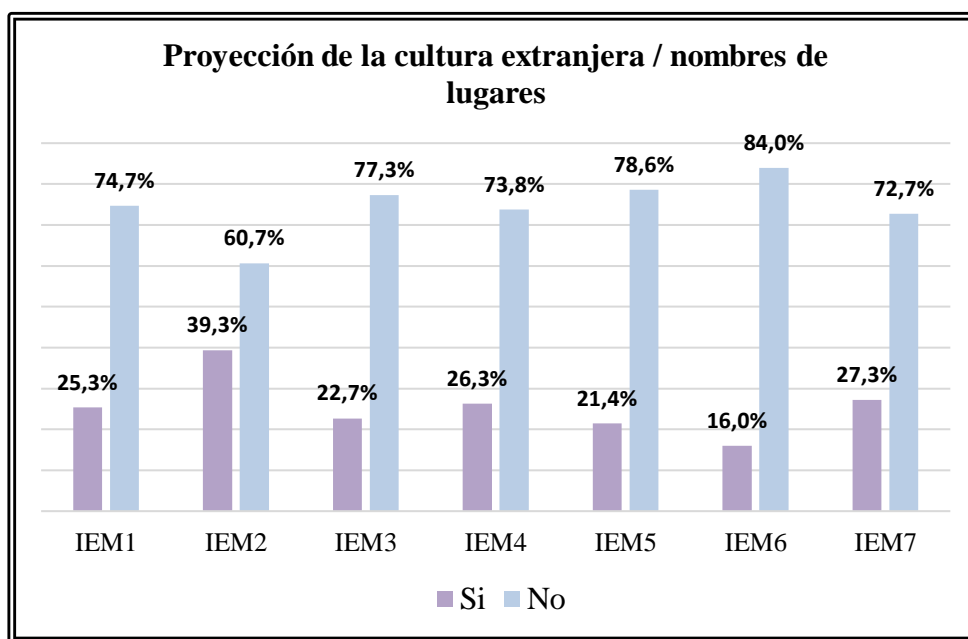
Tabla 121

Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Nombres de Lugares por Institución

	Proyección de la cultura extranjera / nombres de lugares				
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	38	25,3%	112	74,7%	100,0%
IEM2	59	39,3%	91	60,7%	100,0%
IEM3	34	22,7%	116	77,3%	100,0%
IEM4	42	26,3%	118	73,8%	100,0%
IEM5	18	21,4%	66	78,6%	100,0%
IEM6	12	16,0%	63	84,0%	100,0%
IEM7	45	27,3%	120	72,7%	100,0%

Figura 84

Distribución Porcentajes de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Nombres de Lugares por Institución



Al considerar la tabla 121 y gráfica 84 que la proyección de la lengua extranjera en relación a nombres de lugares es poca en todas las instituciones, los porcentajes son iniciando en orden ascendente 16% para IEM6, 21,4% para IEM5, 22,7% para IEM3, 25,3% para IEM1, 26,3% para IEM4, 27,3% para IEM7 y 39,3% para IEM2.

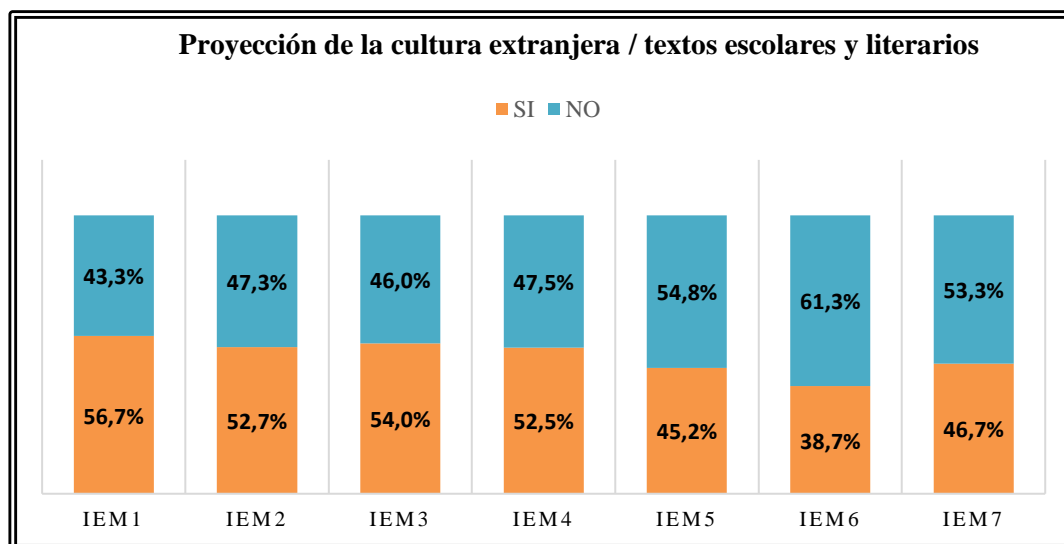
Tabla 122

Número y Porcentaje de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Textos Escolares y Literarios

Proyección de la cultura extranjera / textos escolares y literarios					
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	85	56,7%	65	43,3%	100,0%
IEM2	79	52,7%	71	47,3%	100,0%
IEM3	81	54,0%	69	46,0%	100,0%
IEM4	84	52,5%	76	47,5%	100,0%
IEM5	38	45,2%	46	54,8%	100,0%
IEM6	29	38,7%	46	61,3%	100,0%
IEM7	77	46,7%	88	53,3%	100,0%

Figura 85

Distribución Porcentajes de la Proyección de la Cultura Extranjera en Cuanto a Nombres de Lugares por Institución



Considerando la tabla 122 y figura 85 la proyección de la lengua extranjera en relación a textos escolares y literarios en las instituciones IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4 posee puntuaciones medias para el sí 56,7%, 52,7%, 54% y 52,5% respectivamente. En cambio, los porcentajes de IEM5, IEM6 y IEM7 son un poco más bajas 45,2%, 38,7% y 46,7% comparativamente.

Dimensión Personal del Estudiante Frente a la Asignatura de Inglés

Este apartado expone aspectos relacionados con la iniciativa que tienen los estudiantes para estudiar y practicar inglés en horas contrarias a la escuela.

- a. Tomar cursos de inglés

Tabla 123

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar

		Frecuencia	Porcentaje
¿Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar?	Si	190	20,4%
	No	744	79,6%
	Total	934	100,0%

Estudiando la tabla 123 los estudiantes encuestados manifiestan en un 79,6% que equivale a 743 personas que no toman cursos en inglés en jornadas contrarias a la jornada escolar.

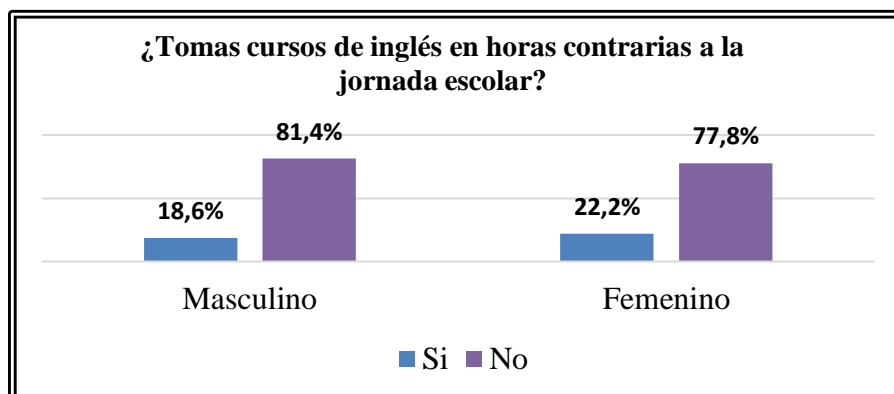
Tabla 124

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes Encuestados que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Sexo

		SEXO			
		Masculino		Femenino	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
¿Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar?	Si	88	18,6%	102	22,2%
	No	385	81,4%	358	77,8%
	Total	473	100,0%	460	100,0%

Figura 86

Distribución de Porcentajes de los Estudiantes Encuestados que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Sexo



Se toma en cuenta el sexo masculino y femenino en la figura 86 y tabla 124 para la pregunta tomas cursos de inglés, las cuales no difieren en sus puntuaciones en relación a la generalidad, el sector masculino manifiesta que no 81,4% y el sector femenino con el 77,8%.

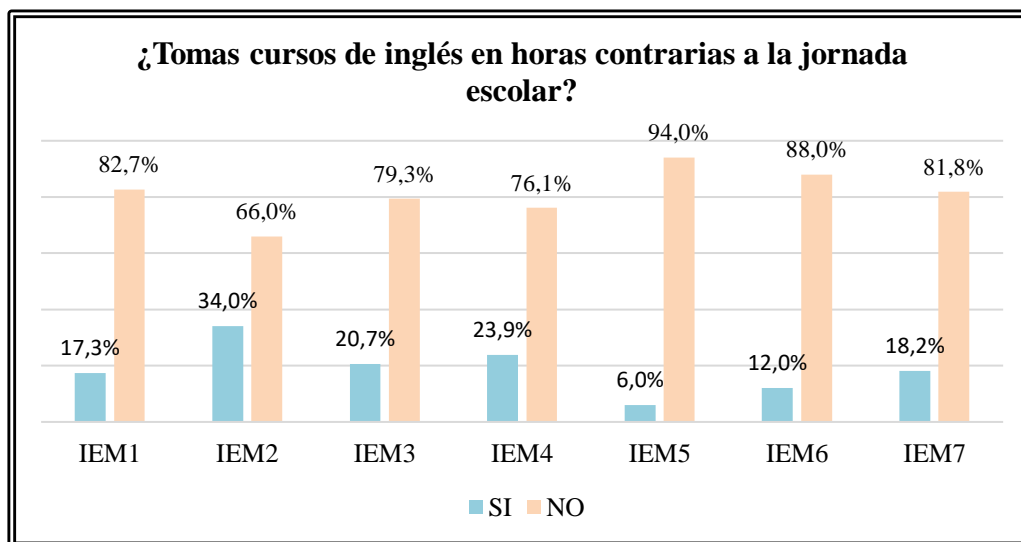
Tabla 125

Frecuencia y Porcentaje de los Estudiantes que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Institución

	¿Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar?				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	26	17,3%	124	82,7%	100,0%
IEM2	51	34,0%	99	66,0%	100,0%
IEM3	31	20,7%	119	79,3%	100,0%
IEM4	38	23,9%	121	76,1%	100,0%
IEM5	5	6,0%	79	94,0%	100,0%
IEM6	9	12,0%	66	88,0%	100,0%
IEM7	30	18,2%	135	81,8%	100,0%

Figura 87

Distribución de Porcentajes de los Estudiantes que Toman Cursos de Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar por Institución



Al observar la tabla 125 y figura 87 los estudiantes de las instituciones educativas manifiestan que muy poco toman cursos de inglés en jornada contraria a la jornada escolar, variando sus porcentajes en bajos y más bajos, describiéndolos en orden descendente, solo el 34% para IEM2, 23,9% para IEM4, 20,7% para IEM3, 18,2% para IEM7, 17,3% para IEM1, 12% para IEM6 y 6% para IEM5.

b. Actividades personales relacionadas con la práctica del idioma inglés

Tabla 126

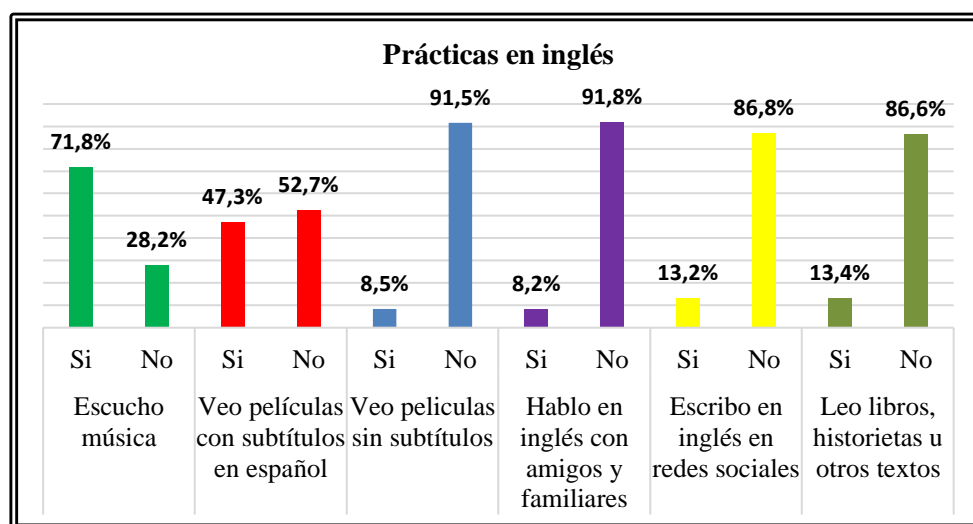
Frecuencia y Porcentaje de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados

Prácticas en inglés			
		Frecuencia	Porcentaje
Escucho música en inglés	Si	671	71,8%
	No	263	28,2%
	Total	934	100,0%
Veo películas en inglés con subtítulos en español	Si	441	47,3%
	No	493	52,7%
	Total	934	100,0%
Veo películas en inglés sin subtítulos	Si	79	8,5%
	No	855	91,5%
	Total	934	100,0%
Hablo en inglés con amigos y familiares	Si	77	8,2%
	No	857	91,8%

Prácticas en inglés			
		Frecuencia	Porcentaje
Total		934	100,0%
Escribo en inglés a amigos en Facebook o demás redes sociales	Si	123	13,2%
	No	811	86,8%
Total		934	100,0%
Leo libros, historietas u otros textos en ingles	Si	125	13,4%
	No	809	86,6%
Total		934	100,0%

Figura 88

Distribución de Porcentaje de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados



Analizando la tabla 126 y figura 88 las prácticas de inglés que realizan los estudiantes encuestados en esta figura y tabla 81, se observa que el escuchar música en inglés tiene la puntuación más alta para el sí 71,8%, puesto que ver películas en inglés con subtítulos en español posee puntuación media el 47,3%. Las demás prácticas poseen porcentajes más bajos para el sí, ver películas en inglés sin subtítulos el 8,5%, hablar en inglés con amigos y familiares el 8,2%, escribir en inglés a amigos en Facebook el 13,2% y leer libros, historietas el 13,4%.

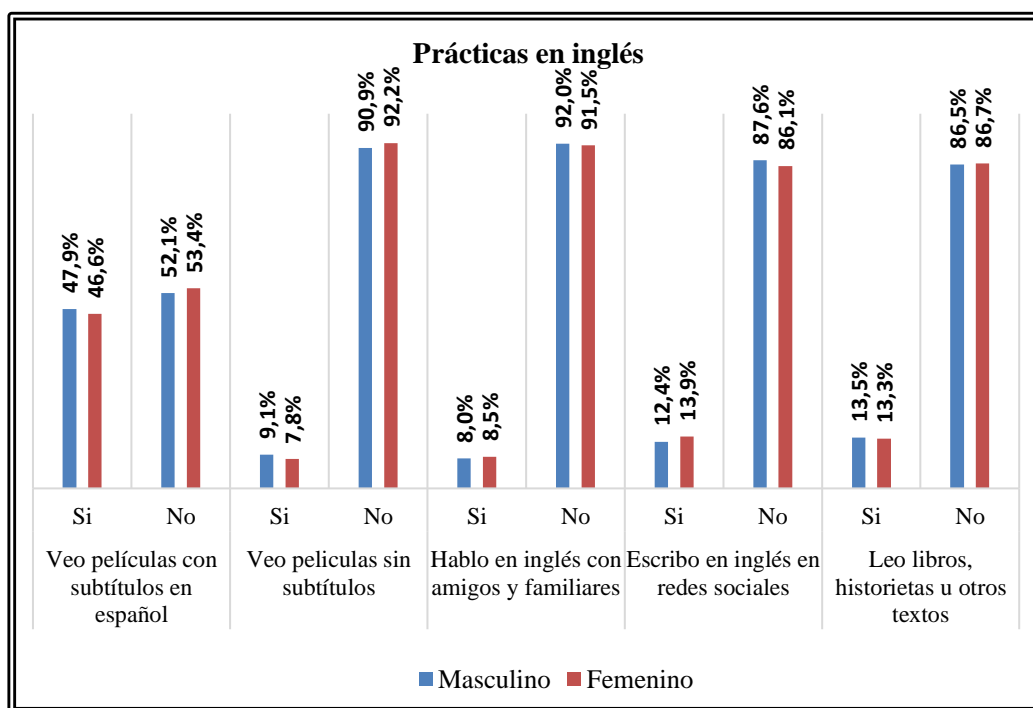
Tabla 127

Frecuencia y Porcentaje de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados por Sexo

		SEXO			
		Masculino		Femenino	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Escucho música en inglés	Si	328	69,2%	343	74,6%
	No	146	30,8%	117	25,4%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Veo películas en inglés con subtítulos en español	Si	227	47,9%	214	46,6%
	No	247	52,1%	246	53,4%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Veo películas en inglés sin subtítulos	Si	43	9,1%	36	7,8%
	No	431	90,9%	424	92,2%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Hablo en inglés con amigos y familiares	Si	38	8,0%	39	8,5%
	No	436	92,0%	421	91,5%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Escribo en inglés a amigos en Facebook o demás redes sociales	Si	59	12,4%	64	13,9%
	No	415	87,6%	396	86,1%
	Total	474	100,0%	460	100,0%
Leo libros, historietas u otros textos en inglés	Si	64	13,5%	61	13,3%
	No	410	86,5%	399	86,7%
	Total	474	100,0%	460	100,0%

Figura 89

Distribución de Porcentajes de Actividades Relacionadas con la Práctica del Inglés que Realizan los Estudiantes Encuestados por Sexo



Tomando en cuenta la tabla 127 y figura 89 el sexo masculino y femenino para las prácticas en inglés que realizan los estudiantes encuestados no varían los porcentajes en relación a la generalidad. El escuchar música en inglés predomina tanto en hombres y mujeres 69,2% y 74,6%, ver películas en inglés con subtítulos en español en el sí tiene un porcentaje medio para hombres y mujeres 47,9% y 46,6%. Las demás prácticas el sí tiene una puntuación más baja tanto en hombres como en mujeres, ver películas en inglés sin subtítulos 9,1% y 7,8%, hablar en inglés con amigos 8% y 8,5%, escribir en inglés a amigos en el Facebook 12,4% y 13,9% y leer libros, historietas 13,5% y 13,3%.

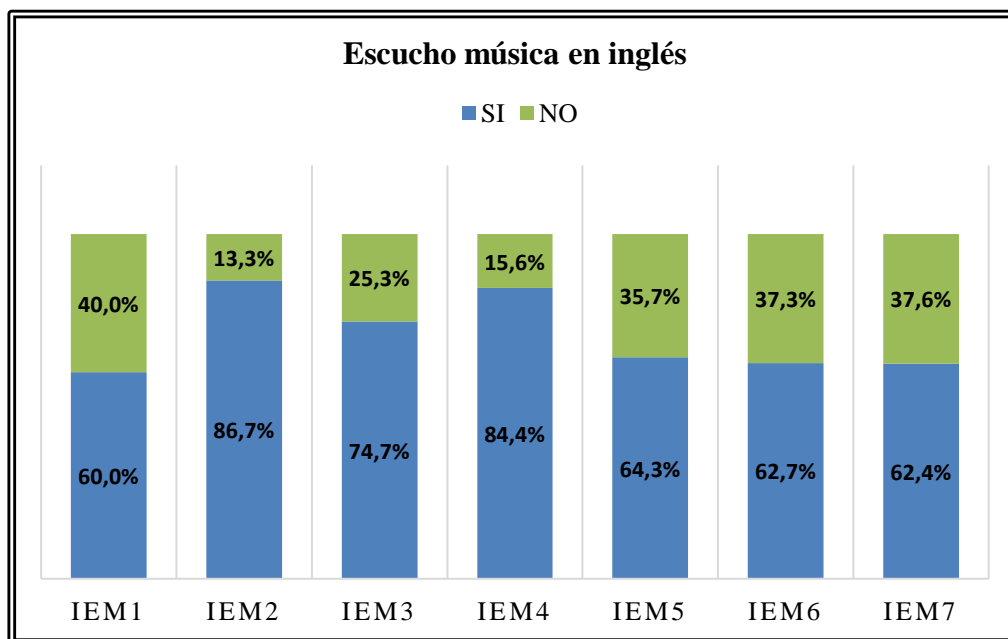
Tabla 128

Número y Porcentaje de la Práctica de Escuchar Música en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución

	Escucho música en inglés				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	90	60,0%	60	40,0%	100,0%
IEM2	130	86,7%	20	13,3%	100,0%
IEM3	112	74,7%	38	25,3%	100,0%
IEM4	135	84,4%	25	15,6%	100,0%
IEM5	54	64,3%	30	35,7%	100,0%
IEM6	47	62,7%	28	37,3%	100,0%
IEM7	103	62,4%	62	37,6%	100,0%

Figura 90

Distribución de Porcentajes de la Práctica de Escuchar Música en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución



Considerando la tabla 128 y figura 90 el escuchar música en inglés predomina en todas las instituciones en orden descendente 86,7% para IEM2, 84,4% para IEM4, 74,7% para IEM3, 64,3% para IEM5, 62,7% para IEM6, 62,4% para IEM7 y 60% para IEM1.

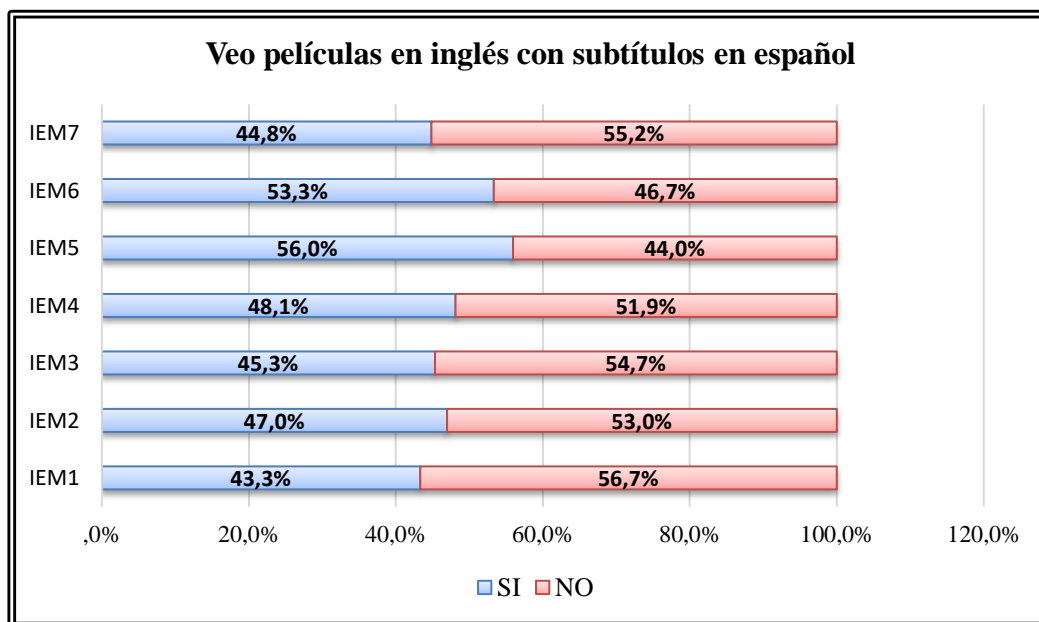
Tabla 129

Número y Porcentaje de la Práctica ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español que Realizan los Estudiantes por Institución

Veo películas en inglés con subtítulos en español					
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	65	43,3%	85	56,7%	100,0%
IEM2	70	47,0%	79	53,0%	100,0%
IEM3	68	45,3%	82	54,7%	100,0%
IEM4	77	48,1%	83	51,9%	100,0%
IEM5	47	56,0%	37	44,0%	100,0%
IEM6	40	53,3%	35	46,7%	100,0%
IEM7	74	44,8%	91	55,2%	100,0%

Figura 91

Distribución de Porcentajes de la Práctica Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español que Realizan los Estudiantes por Institución



Al analizar la tabla 129 y figura 91 podemos ver que todas las instituciones tienen porcentajes medios en la práctica de ver películas en inglés con subtítulos en español en cuanto al sí, la IEM1 43,3%, IEM2 47%, IEM3 45,3%, IEM4 48,1%, IEM5 56%, IEM6 53,3%, IEM7 44,8%.

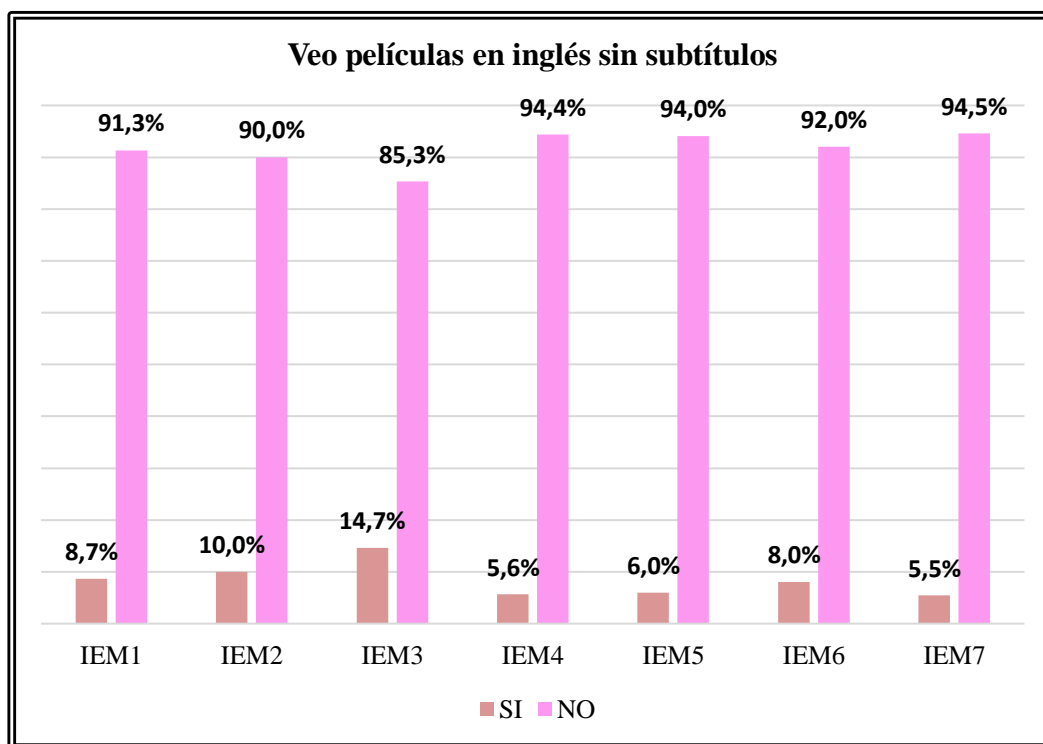
Tabla 130

Número y Porcentaje de la Práctica ver Películas en Inglés sin Subtítulos que Realizan los Estudiantes por Institución

	Veo películas en inglés sin subtítulos				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	13	8,7%	137	91,3%	100,0%
IEM2	15	10,0%	135	90,0%	100,0%
IEM3	22	14,7%	128	85,3%	100,0%
IEM4	9	5,6%	151	94,4%	100,0%
IEM5	5	6,0%	79	94,0%	100,0%
IEM6	6	8,0%	69	92,0%	100,0%
IEM7	9	5,5%	156	94,5%	100,0%

Figura 92

Distribución de Porcentajes de la Práctica Ver Películas en Inglés Sin Subtítulos que Realizan los Estudiantes por Institución



Al considerar la tabla 130 y figura 92 los estudiantes de las instituciones educativas IEM2 y IEM3 manifiestan que ven películas en inglés sin subtítulos con puntuaciones de 10% y 14,7% respectivamente, el resto de IE poseen puntuaciones más bajas.

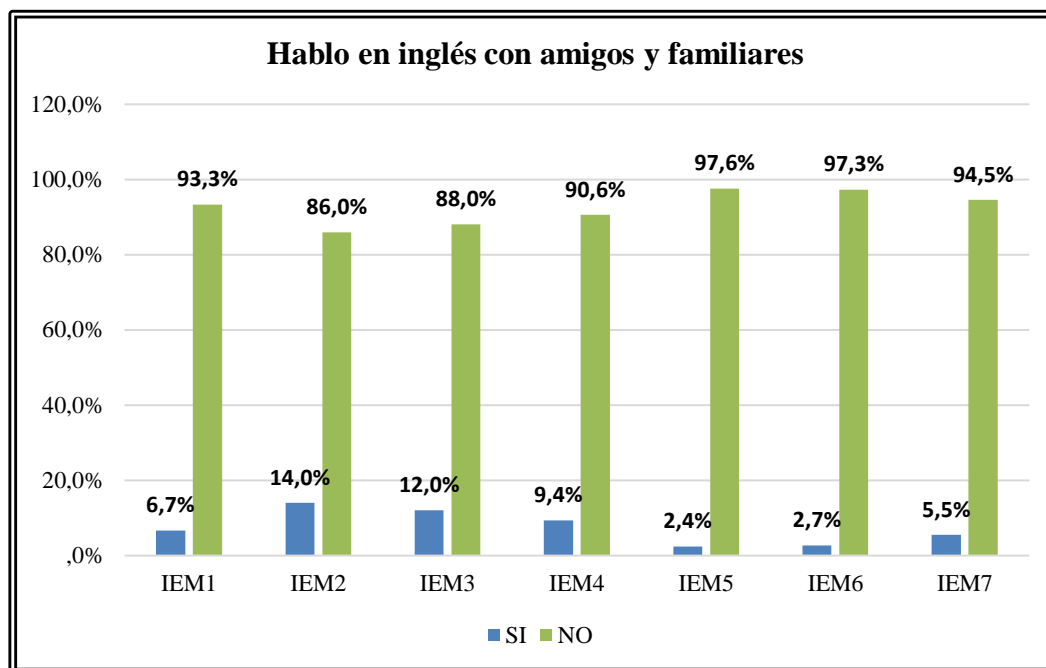
Tabla 131

Número y Porcentaje de la Práctica de Hablar en Inglés con Amigos y Familiares que Realizan los Estudiantes por Institución

	Hablo en inglés con amigos y familiares				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	10	6,7%	140	93,3%	100,0%
IEM2	21	14,0%	129	86,0%	100,0%
IEM3	18	12,0%	132	88,0%	100,0%
IEM4	15	9,4%	145	90,6%	100,0%
IEM5	2	2,4%	82	97,6%	100,0%
IEM6	2	2,7%	73	97,3%	100,0%
IEM7	9	5,5%	156	94,5%	100,0%

Figura 93

Distribución de Porcentajes de la Práctica de Hablar en Inglés con Amigos y familiares que Realizan los Estudiantes por Institución



Al estudiar la tabla 131 y la figura 93 podemos observar que los estudiantes de las diferentes instituciones educativas hablan en inglés con amigos ni familiares, las puntuaciones oscilan entre 9,4% y 14% un poco más alta que las demás IE.

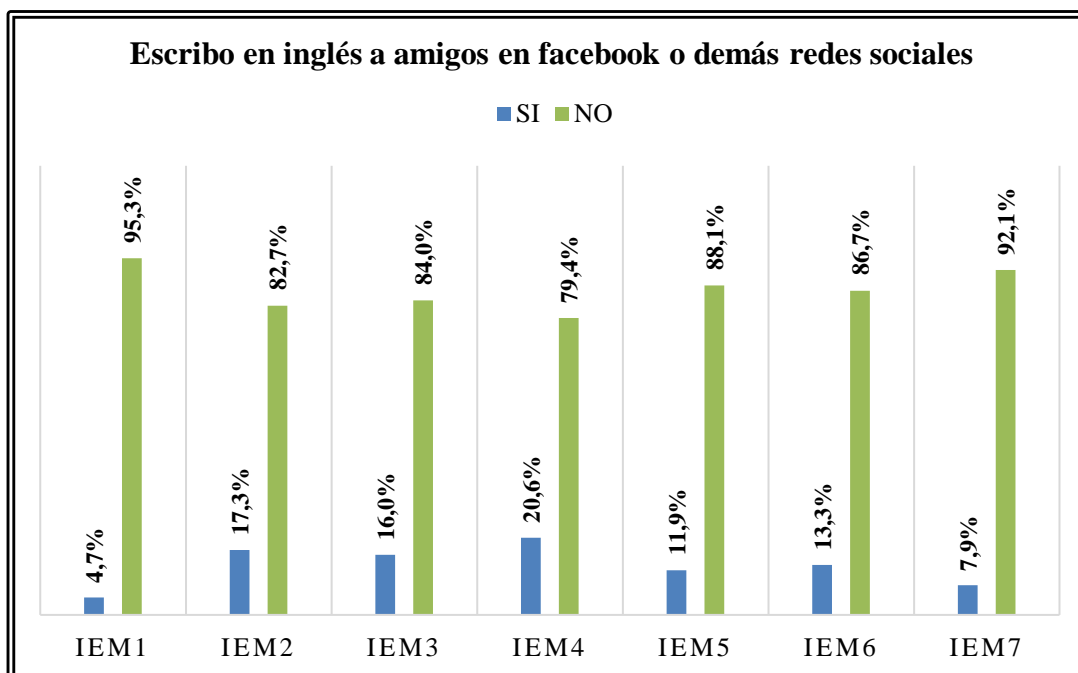
Tabla 132

Número y Porcentaje de la Práctica de Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales que Realizan los Estudiantes por Institución

	Escribo en inglés a amigos en facebook o demás redes sociales				
	SI		NO		Total Porcentaje
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	7	4,7%	143	95,3%	100,0%
IEM2	26	17,3%	124	82,7%	100,0%
IEM3	24	16,0%	126	84,0%	100,0%
IEM4	33	20,6%	127	79,4%	100,0%
IEM5	10	11,9%	74	88,1%	100,0%
IEM6	10	13,3%	65	86,7%	100,0%
IEM7	13	7,9%	152	92,1%	100,0%

Figura 94

Distribución de Porcentajes de la Práctica de Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales que Realizan los Estudiantes por Institución



Observando la tabla 132 y figura 94 se puede apreciar que los estudiantes de las diferentes instituciones educativas IEM2, IEM3 y IEM4 escriben a amigos en Facebook o demás redes sociales con porcentajes entre 16% y 20,6% en comparación con las demás IE las puntuaciones son más bajas.

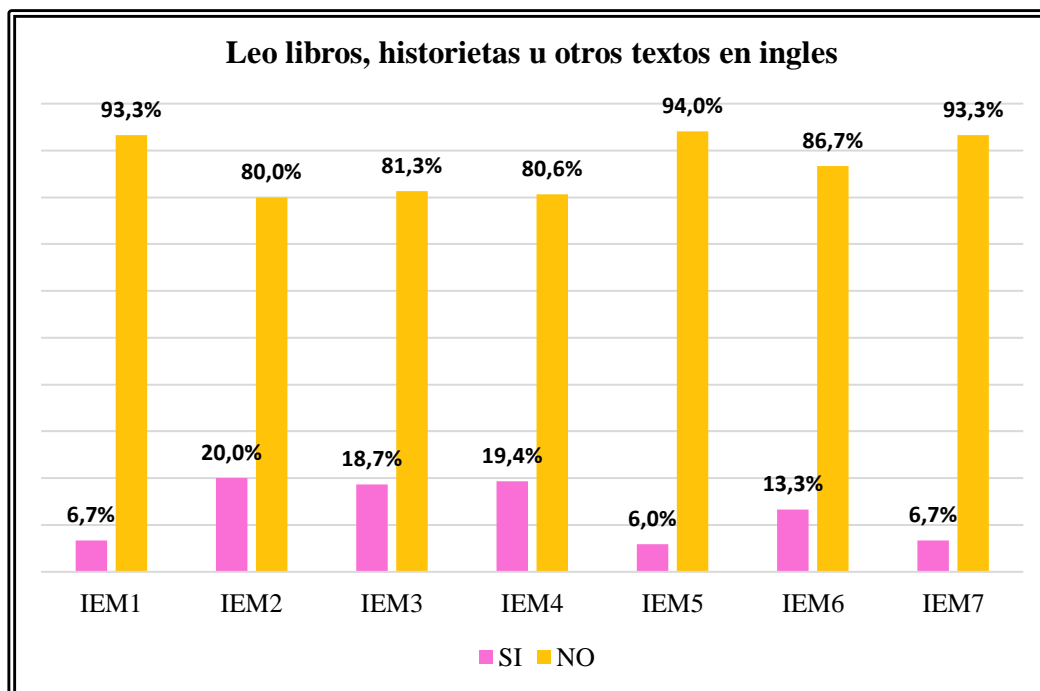
Tabla 133

Número y Porcentaje de la Práctica de Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución

	Leo libros, historietas u otros textos en ingles				Total Porcentaje
	SI		NO		
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
IEM1	10	6,7%	140	93,3%	100,0%
IEM2	30	20,0%	120	80,0%	100,0%
IEM3	28	18,7%	122	81,3%	100,0%
IEM4	31	19,4%	129	80,6%	100,0%
IEM5	5	6,0%	79	94,0%	100,0%
IEM6	10	13,3%	65	86,7%	100,0%
IEM7	11	6,7%	154	93,3%	100,0%

Figura 95

Distribución de Porcentajes de la Práctica de Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés que Realizan los Estudiantes por Institución



Analizando la tabla 133 y la figura 95 los estudiantes de las instituciones educativas IEM2, IEM3 y IEM4 acentúan su puntuación en el sí leen libros, historietas u otros textos en inglés oscilando su puntuación entre 19,4% y 20% a diferencia de las demás.

Recapitulando, podemos observar de la caracterización de los profesores y estudiantes que la mayoría de los docentes son licenciados, el 50% del profesorado de cada IE tiene especialización o maestría. En cuanto a la formación continua, en su totalidad los maestros de la IEM1 y IEM6 han participado en inmersiones, algunos docentes de las demás IE han participado en inmersiones y seminarios o diplomados.

Para el tema de la proyección de la lengua extranjera los profesores afirman de la IEM2 y IEM5 lo realizan a través de libros y textos escolares y literarios en 66% y 60% respectivamente. Las demás IE apuntan a un 50% de acierto. En cambio, en la percepción de los estudiantes de la IEM5, IEM6 y IEM7 consideran que la proyección mediante libros es más baja. Podemos observar que existe una creencia que el profesor considera que lo realiza, pero el estudiantado no lo percibe, en estas de tres IE.

Para la proyección de la lengua extranjera con imágenes vemos que la IEM3, IEM4 y IEM6 lo realiza en 53%, 55% y 52% tanto para profesores como para estudiantes, las demás IE lo llevan a cabo en un porcentaje más bajo.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

En cuanto al tema de las características de insumo de la dimensión de contexto socioeconómico de los estudiantes, dimensión de contexto institucional y dimensión personal del mismo ante la asignatura de inglés observamos que las IEM2, IEM3 y IEM4 tienen mejores condiciones que las demás IE en variables como:

- La estratificación, éstas pertenecen a los niveles 2 y 3 principalmente, las demás su puntuación está en estrato 1.
- El entorno del hogar con respecto al número de personas con quien conviven es menor para estas IE, el número de alcobas y baños es mayor, el padre de familia vive con estas familias con una puntuación ascendente.
- Nivel educativo de técnico y profesional sobresale en los progenitores.
- Dinero para alimentación y necesidades académicas en el colegio destaca.
- Recursos tecnológicos como poseer computador e internet se acentúa los porcentajes
- El ambiente en el colegio en relación a la armonía y la percepción que la academia es difícil también destaca.
- Desempeño superior en la asignatura de inglés, más estudiantes con este nivel que en otras IE.
- Prácticas que ejercitan el inglés, como estudiantes autodidactas sobresalen.

Capítulo 11

Análisis de Contenido Semántico de los Documentos y los Grupos Focales

Análisis de Contenido Semántico de los Documentos y los Grupos Focales

Recogidos los documentos se procedió a realizar el análisis de contenido de los mismos, cuya finalidad es llegar a la indagación de las creencias, pensamientos y opiniones que poseen los docentes en el momento de realizar su quehacer pedagógico en la enseñanza del inglés.

El análisis de contenido se efectúa mediante la codificación, donde el mensaje del intervenido se transforma en unidades que faciliten su descripción y análisis. Se llaman códigos a los símbolos que se utilizan para la caracterización y clasificación del contenido en diferentes categorías. Se entiende por categorías las agrupaciones conceptuales donde se ubican las unidades de análisis (Fernández-Chaves, 2002)

La identificación de ideas centrales presentes en los documentos y representadas por códigos simplifica la interpretación de los textos y expresiones individuales. Esto supone una base para la elaboración de la síntesis interpretativa que refleje el contenido real de los documentos y, por consiguiente, la obtención de conclusiones.

Para asegurar la validez es imprescindible verificar si los significados representados por códigos corresponden con el contenido de los textos que se pretenden etiquetar, y si el significado de códigos establecidos concuerda con el contenido fundamental expresado de manera común en los documentos. Relativo a la fiabilidad es necesaria la coherencia en cuanto al significado de los códigos y al conjunto de categorías, de forma que en la siguiente tarea de codificación de los textos se utilicen criterios comunes que aseguren que las clasificaciones llevadas a cabo tengan un alto nivel de concordancia (Miles y Huberman, 1984).

Tabla 134

Convenciones Empleadas en la Asignación de Documentos Analizados

Referencia	Símbolo
Preguntas abiertas del cuestionario profesores	C. p
Preguntas abiertas del cuestionario estudiantes	C. e
Grupos focales profesores	G. p
Grupos focales estudiantes	G. e
Autobiografía Profesores	A. p
Número de la Línea (renglón) en la transcripción	L
Profesor	PRO
Estudiante	EST

La tabla 134 muestra la simbología que se empleó para las unidades de análisis, diferentes letras y números para indicar el profesor o el estudiante, las preguntas y las líneas de la transcripción a las cuales se hace referencia; por ejemplo, si se analizó la transcripción de la pregunta abierta No.11 del cuestionario del profesor y lo dijo el profesor No. 3, la unidad de análisis queda constituida de la siguiente manera: C. p₁₁ / PRO₃. Otro ejemplo, si se analiza la transcripción del grupo focal de estudiantes No. 9 y

de allí se consideró un fragmento que comprendía las líneas 25 a la 30, la unidad de análisis queda constituida de la siguiente manera G.e, L 25 – 30, EST 9.

Ahora bien, el sistema de categorías base para codificar y analizar los documentos tanto preguntas abiertas, autobiografías como grupos focales de las diferentes instituciones se tomó de acuerdo con el estudio de la literatura centrado en los lineamientos generales para la presentación del examen de estado saber 11, con el instrumento validado sobre el constructo de colegialidad docente, el cual se agrupa en 6 subdimensiones: valores éticos y profesionales compartidos; cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo; compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua; toma de decisiones colegial sobre la tarea docente; relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente, respeto y constructivismo en las relaciones interpersonales y clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo (Bakieva, 2016; Bakieva, Jornet, González-Such y Leyva 2018). y también se tomó en cuenta los temas más significativos que han aparecido en la mayor parte de las respuestas a los instrumentos. Así que, se procede a elaborar el sistema de categorías que sintetiza las unidades de contenido que han ido surgiendo repetidamente en las narraciones.

El sistema de códigos elaborado está formado por cuatro dimensiones y respectivas categorías que aparecen en la tabla 135.

Tabla 135
Categorías de Análisis por Dimensión

Dimensiones	Categorías
Personal del docente	Experiencias Significativas
	Manifestación de Dificultades Profesionales
Procesos de Enseñanza y aprendizaje	Procesos de enseñanza y aprendizaje
	Metodologías de la enseñanza y aprendizaje
	Comprensión de lectura literal e inferencial
	Enseñanza y aprendizaje vocabulario en contexto
	Enseñanza y aprendizaje de la gramática
Procesos de evaluación	Expresión oral
	Lúdica en la enseñanza
	Evaluación oral y escrita
Contexto Institucional ante la asignatura de inglés	Preparación para prueba ICFES
	Actividades institucionales
	Recursos educativos
	Clima de aula favorable
	Clima desfavorable

A continuación, se desglosa pormenorizadamente la definición de cada una de estas dimensiones con sus respectivas categorías para iniciar analizando los documentos de profesores de cada una de las instituciones educativas intervenidas.

La dimensión personal del docente busca indagar por la experiencia y formación profesional del profesor, igualmente se enmarca en dos categorías:

- (1) Experiencias significativas, se basa como la misma palabra lo dice en las experiencias significativas que han vivido los docentes en su práctica de aula o en la vida profesional.
- (2) Dificultades profesionales son los desaciertos que han tenido los educadores en sus prácticas de aula o en su vida profesional.

La dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje pretende indagar por la forma como el profesor de inglés realiza su clase, las actividades que lleva a cabo, la frecuencia y la importancia de las mismas, cómo se comunica con el estudiante y qué materiales emplea.

Se centra en siete categorías:

- (1) Concepciones del proceso de aprendizaje, cómo el profesor cree que aprende el estudiante en cuanto materiales, motivación intrínseca extrínseca, condiciones que se requieren para aprender y actividades que piensa el docente que se deberían hacer;
- (2) Metodologías de la enseñanza; actividades que realiza el docente en el aula en cuanto al desarrollo tareas, uso de libros, uso de diccionario, uso de Tics, actividades grupales o individuales, todo lo relacionado con el manejo de aula;
- (3) Comprensión de lectura, actividades sobre los tres tipos de lectura comprensiva, literal, inferencial y crítica;
- (4) Enseñanza del vocabulario en contexto, actividades alrededor del afianzamiento del léxico o simple trabajo con palabras desconocidas;
- (5) Enseñanza de la gramática, actividades relacionadas con la manera como enseña el profesor la gramática;
- (6) Expresión oral, actividades a fin con la parte oral, diálogos, exposiciones y,
- (7) Lúdica en la enseñanza, actividades de juego, dinámicas que involucren temas de inglés en general, vocabulario, gramática y comprensión.

La dimensión procesos de evaluación se orienta hacia la forma cómo el profesor de inglés evalúa al estudiante en su clase, se centra en dos categorías.

- (1) Evaluación oral y escrita, cómo se evalúa los procesos y,
- (2) La preparación para la prueba saber 11, estrategias, metodológicas que se suelen usar para la preparación de esta prueba.

La dimensión Contexto Institucional frente a la asignatura de inglés como lengua extranjera se enfoca alrededor del cómo está organizada la institución educativa para

beneficiar la promoción de ambientes relacionados con el aprendizaje del inglés, se compone de tres categorías:

- (1) Actividades institucionales que favorezcan el uso de la segunda lengua;
- (2) Recursos educativos de uso específico para la enseñanza del inglés y,
- (3) Clima de aula, tema relacionado con situaciones que ocurren en el aula favorables o desfavorables para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, de igual manera características específicas de los estudiantes en cuanto a su situación económica, emocional y cultural que se vive en el quehacer pedagógico de dicha asignatura.

En cuanto a las dimensiones del análisis de contenido de los estudiantes, la primera está enfocada a la parte personal del mismo estudiante, la cual posee una categoría de experiencias significativas en el aprendizaje del inglés, que se centra en las vivencias personales y de aula y las demás dimensiones con sus respectivas categorías son las mismas de los docentes, pero desde la perspectiva del mismo educando haciendo excepción en la categoría de concepciones del aprendizaje.

Análisis de Contenido Grupo Focales Profesores

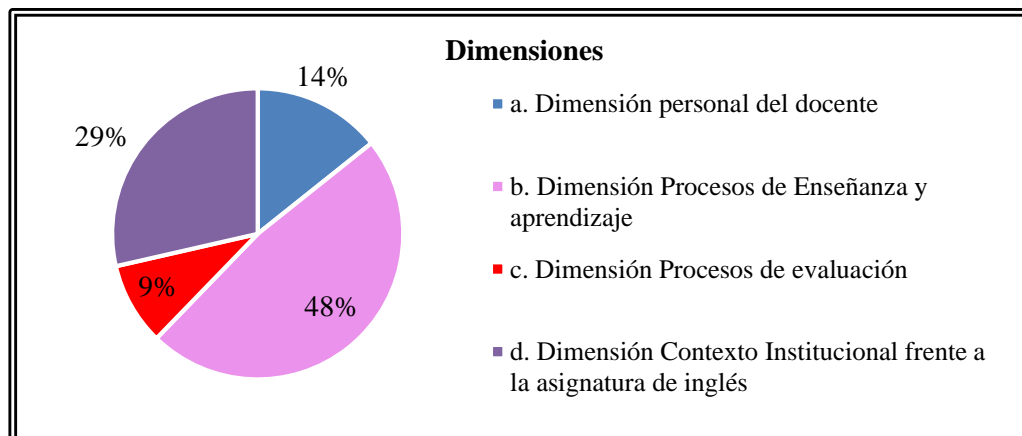
IEM1

Esta institución acostumbra a manejar grupos de 43 estudiantes, quienes reciben un total de 3 horas semanales de inglés en los grados sexto, séptimo, noveno, decimo y once; el grado octavo recibe 4.

Tabla 136

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM1. Frecuencias y Porcentajes.

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	14	14%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	47	48%
3. Dimensión procesos de evaluación	9	9%
4. Dimensión contexto institucional	28	29%
Total	98	100%

Figura 96*Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p de la IEM1*

Como puede observarse en tabla 136 y figura 96, la dimensión que abarca el mayor número de frecuencias es la que hace referencia a la dimensión de procesos de enseñanza y aprendizaje el 48%; la dimensión con menor número de apreciaciones es la dimensión procesos de evaluación el 9%. Se piensa que la razón es porque los profesores al contar sus experiencias consideran relevante el quehacer en el aula a nivel de enseñanza más que la evaluación; la dimensión contexto institucional tiene un 29% y la dimensión personal puntúa en un 14%.

A. Dimensión Personal del Docente IEM1

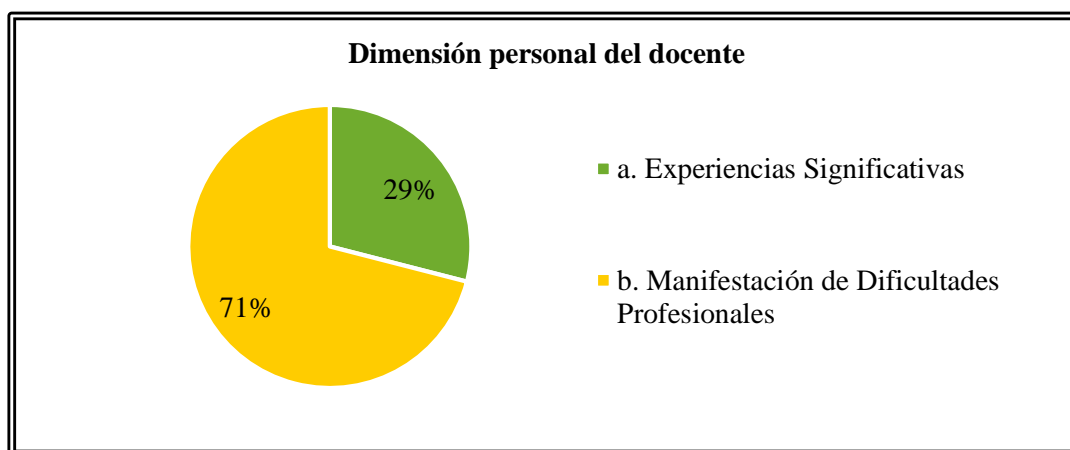
Esta dimensión se enfoca en la experiencia y formación profesional del profesor, sus experiencias significativas en cuanto a su quehacer pedagógico en el aula y los logros profesionales al igual que la manifestación de dificultades profesionales al realizar su práctica.

Tabla 137*Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM1*

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas	A.p, L 7-9, PRO ₃ ; A.p, L 47-50, PRO ₃ ; A.p, L 7-10, PRO ₄ ; A.p, L 26-28, PRO ₄ .	4	29%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L 10-11, PRO ₁ ; A.p, L 15-21, PRO ₁ ; A.p, L 10-14, PRO ₂ ; A.p, L 19-20, PRO ₃ ; A.p, L 24-25, PRO ₃ ; A.p, L 30-32, PRO ₃ ; A.p, L 54-56, PRO ₃ ; A.p, L 11-14, PRO ₄ ; A.p, L 22, PRO ₄ ; A.p, L 31-32, PRO ₄ .	10	71%

Figura 97

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p. en la IEMI



Los aspectos que más se resaltan en tabla 137 y figura 97 están en la categoría de manifestaciones de dificultades profesionales con el 71% en cambio las experiencias significativas están en un 24%.

a. Experiencias Significativas

Las unidades de análisis relacionadas con las experiencias significativas apuntan hacia las inmersiones, ha sido de gran apreciación por los docentes, ya que han mejorado su nivel y los motiva para continuar en esta labor.

“Como docente he encontrado muchos logros y satisfacciones personales, pero también muchas decepciones” A.p, L 7-9, PRO₃

“Tengo grandes satisfacciones por las oportunidades que me ha dado el gobierno en las inmersiones, lo cual me ha ayudado a tener un conocimiento adecuado y profundo en la enseñanza de la lengua” A.p, L 47-50, PRO₃

“La experiencia ha sido satisfactoria por los logros positivos de los estudiantes que le he dictado clase, emociona el espíritu docente al darse cuenta que lo enseñado sirvió de base a muchas profesiones” A.p, L 7-10, PRO₄

“Los cursos de inmersión que me ofrece el gobierno ha sido una gran ayuda para mejorar mi practica en pronunciación y vocabulario” A.p, L 26-28, PRO₄

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

De igual manera los docentes manifiestan la apatía que tienen sus estudiantes al aprendizaje del inglés debido a aspectos como: cantidad de estudiantes en el aula, no se puede realizar variadas actividades para llegar a desarrollar las cuatro habilidades, speaking, listening, writing and reading, la falta de colaboración de la familia, la ausencia de recursos como aulas especializadas, implementación inadecuada de lo establecido en

los estándares básicos de competencias, ya que en estos se establece la enseñanza del inglés desde la educación básica primaria, pero en estos grados en los colegios públicos no se cuenta con docentes especializados en la enseñanza de este idioma.

“La cantidad de estudiantes y la falta de motivación de ellos dificulta trabajar todas las habilidades del inglés” A.p, L 10 – 11, PRO 1

“Observo que los estudiantes no perciben la importancia que tiene otro idioma debido al contexto que estamos donde la lengua materna es el castellano y adicional está el fantasma de la familia que refuerza el pensamiento que es difícil, que no se entiende, hay más barreras mentales que físicas” A.p, L 15 – 21, PRO 1

“Son muy pocos estudiantes lo que se motivan en el contexto de la educación pública debido a que no ven la necesidad de aprender el idioma, no identifican la necesidad del lenguaje y quienes lo hacen es porque se interesan en la música y las Tics” A.p, L 10 – 14, PRO₂

“Ha habido decepciones en las clases como la falta de interés de los niños” A.p, L 19 – 20, PRO₃

“Los estudiantes son apáticos y con falta de trabajo en las clases y en la ejecución de tareas” A.p, L 24 – 25, PRO 3

“Se suspendió la página web, porque el colegio no colaboró económicamente para la suscripción de la misma” A.p, L 30 – 32, PRO 3

“Falta una dotación de un aula tecnológica para poder enseñar e interactuar con los estudiantes en este idioma” A.p, L 54 – 56, PRO 3

“La situación económica de la docencia es un punto negativo, mucho esfuerzo a la dedicación sin recompensa” A.p, L 11 – 14, PRO 4

“La cantidad de estudiantes impide hacer uso de mejores estrategias” A.p, L 22, PRO 4

“El hacer consciente al estudiante de la gran importancia de este idioma en su vida cotidiana es una lucha” A.p, L 31 – 32, PRO 4

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM1

Dentro de esta dimensión se encuentra la forma como el profesor de inglés lleva a cabo su clase. Las diversas actividades que aplica alrededor de la comprensión lectora, vocabulario, gramática, conocimiento comunicativo y la lúdica que emerge en estos procesos, la frecuencia y la importancia de las mismas, las diferentes metodologías de enseñanza en beneficio de llevar una comunicación exitosa con el estudiante y las opiniones sobre el proceso de aprendizaje.

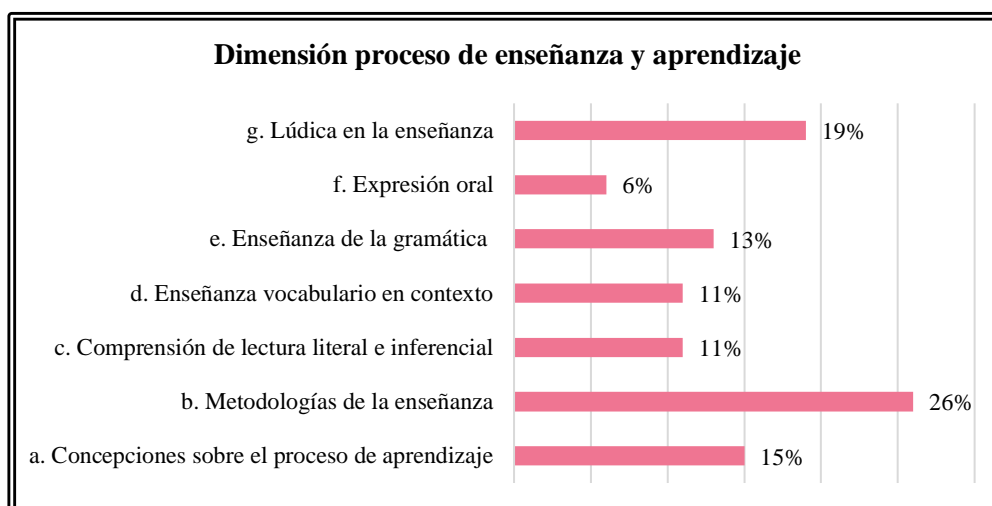
Tabla 138

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G. p en la IEMI

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L 12 – 15, PRO ₁ ; A.p, L 21 – 24, PRO ₁ ; A.p, L 1 – 5, PRO ₂ ; A.p, L 16 – 20, PRO ₂ ; A.p, L 21 – 26, PRO ₂ ; A.p, L 21 – 23, PRO ₃ ; G.p, L 121 - 124, PRO ₁ .	7	15%
b. Metodologías de la enseñanza	A.p, L 4 – 10, PRO ₁ ; A.p, L 28, PRO ₃ ; G.p, L 66, PRO ₁ ; G.p, L 70, PRO ₃ ; G.p, L 84 - 85, PRO ₅ ; G.p, L 86 - 87, PRO ₁ ; G.p, L 136, PRO ₂ ; G.p, L 143 - 144, PRO ₂ ; G.p, L 145 - 148, PRO ₂ ; G.p, L 292, PRO ₁₀ .	10	25%
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	A.p, L 21 – 24, PRO ₂ ; G.p, L 22 – 24, PRO ₂ ; G.p, L 80 – 82, PRO ₄ ; G.p, L 169 – 172, PRO ₃ ; G.p, L 255 - 261, PRO ₈ .	5	11%
d. Enseñanza vocabulario en contexto	G.p L 17 – 21, PRO ₁ ; G.p L 6 – 12, PRO ₂ ; G.p L 26 – 30, PRO ₃ ; G.p, L 169 – 172, PRO ₃ ; G.p L 282, PRO ₁ .	5	11%
e. Enseñanza de la gramática	A.p, L 20 – 21, PRO ₄ ; G.p, L 76, PRO ₄ ; G.p, L 99, PRO ₆ ; G.p, L 101 - 102, PRO ₂ ; G.p, L 108 - 111, PRO ₄ ; G.p, L 173 - 175, PRO ₃ .	6	13%
f. Expresión oral	G.p, L 173 - 175, PRO ₃ ; G.p, L 90, 92, PRO ₄ ; G.p, L 95 - 98, PRO ₃ .	3	6%
g. Lúdica en la enseñanza	A.p, L 10 – 12, PRO ₃ ; A.p, L 14 – 18, PRO ₃ ; G.p, L 49– 50, PRO ₃ ; G.p, L 53 – 57, PRO ₂ ; G.p, L 156 - 161, PRO ₄ ; G.p, L 162 – 166, PRO ₂ ; G.p, L 181 – 183, PRO ₂ ; G.p, L 266 – 271, PRO ₃ ; G.p, L 277 – 279, PRO ₃ ; G.p, L 280 – 281, PRO ₃ ; G.p, L 283 – 288, PRO ₂ .	11	20%
Total		47	100%

Figura 98

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEMI



La categoría con mayor porcentaje en la tabla 138 y figura 98 es metodología de la enseñanza con el 26%, sigue lúdica en la enseñanza con el 19%, las opiniones sobre el proceso de aprendizaje con el 15%, enseñanza de la gramática con el 13%, enseñanza del vocabulario y comprensión lectora con el 11% y conocimiento comunicativo con el 6%.

a. **Concepciones sobre el proceso de aprendizaje**

En esta categoría quedan reflejadas las opiniones sobre la práctica de aula de manera general. La motivación como vínculo para lograr que el estudiante aprenda, el profesor es quien aumenta o disminuye ésta, puesto que varía de acuerdo con los intereses del estudiante de grado primaria, secundaria o universitario; es primordial el *warning up* en la fase introductoria de la clase, la motivación no permite el fracaso del contenido; el profesor transmite el conocimiento con una didáctica, instrucción, estrategias determinadas, pero con auto motivación del propio docente. Además, se hace necesario comprender aquellos estudiantes que no vienen de un contexto relacionado con el inglés, ni su preescolar ni su primaria por lo tanto es complicado pensar que ellos van a encontrar la necesidad lingüística para querer acercarse al inglés sin haberla experimentado en grados inferiores.

“Para mí es importante la motivación del estudiante en el aprendizaje de un idioma y el profesor juega un rol vital en incrementar o disminuir esta” A.p, L 12 – 15, PRO₁

“Lo que se puede hacer es generar espacios de inmersión del idioma para que los estudiantes sientan la importancia del idioma extranjero y se motiven aprenderlo para la vida” A.p, L 21 – 24, PRO₁

“Pienso que la motivación en los niveles primaria, secundaria, media y universitaria varía de acuerdo con los intereses, en la niñez, los juegos, canciones y la curiosidad son de gran importancia” A.p, L 1–5, PRO₂

“Es importante crear en el aula la necesidad lingüística de comunicarse de manera oral, especialmente en la fase introductoria de la clase con un súper Warning up si no se hace o no se motiva esta introducción, la clase y su contenido fracasa” A.p, L 16–20, PRO₂

“Esta asignatura requiere de muchos soportes para que sea eficaz, conocimiento del docente, didáctica, diseño instruccional, estrategias, uso de materiales, infraestructura, tics, si bien es cierto, todo son necesarios, pero son eficaces si el docente esta auto-motivado” A.p, L 21–26, PRO₂

“Pienso que el inglés debe ser considerada por los estudiantes como una actividad motivadora y una actividad que los lleve a la conducción y conocimiento de otros mundos” A.p, L 21–23, PRO₃

“Yo hasta entiendo los estudiantes, porque ellos no vienen de un contexto de preescolar ni de primaria con enseñanza del inglés, trato de recordar el método comunicativo, donde dice que la persona logra comprender y adquirir una segunda lengua extranjera cuando ve la necesidad lingüística, Pero si ellos no ven esa necesidad. Es muy complicado” G.p, L 121 - 124, PRO₁

b. Metodologías de la enseñanza

Los docentes reconocen que el aprendizaje de un segundo idioma es más fructífero si se lleva a cabo en grupo y no de manera individual, para saber cuánto sabe el estudiante se realizan trabajos individuales, se manejan fotocopias de libros todo el tiempo, tareas para la casa no se asignan, ya que se las copian de los compañeros o no las realizan.

“Mi método de enseñanza es generar un enlace con el idioma sin preocuparse de las partes del idioma, la gramática, la escritura, la lectura, la escucha, el habla porque es difícil trabajarlas por el número de estudiantes” A.p, L 4–10, PRO₁

“En mi práctica docente hicimos una página web con los estudiantes” A.p, L 28, PRO₃

“Manejo fotocopias, short stories, casi todo el tiempo fotocopia” G.p, L 66, PRO₁

“Yo he trabajado siempre copias, de un libro de otro” G.p, L 70, PRO₃

“En grupo se aprende, se trabaja individual a veces, pero los niños todavía son apáticos, porque ellos sienten cierta apatía por el idioma cuando están en grupo se desinhiben” G.p, L 84 - 85, PRO₄

“Hay momentos que les toca individual para saber que saben realmente, hay momentos de taller en grupo, hay reguladitos” G.p, L 86 - 87, PRO₁

“Yo los animo a que se inscriban a cursos virtuales y lo hacen, duolingo” G.p, L 136, PRO₂

“Yo pienso que nosotras deberíamos hablar totalmente inglés, ni una sola palabra en español, a ver como se desenvuelven” G.p, L 143 - 144, PRO₂

“Pero antes de hablarles de inglés, se requiere primero un banco de palabras, de repetición para que por oído comprendan, esto quiere decir la profe. Si es construir ese banco de palabras para que las vayan reconociendo y digan esta es, esta es. Porque sin este banco, los chicos lo van a mirar a uno raro y esta profe que me estará diciendo” G.p, L 145 - 148, PRO₂

“Pocas tareas, no las hacen o se copian de los compañeros” G.p, L 292, PRO₁

c. Comprensión de lectura

Se basa en el léxico y resolución de preguntas sobre los textos. El manejo del vocabulario motiva el aprendizaje, ayuda a leer comprensivamente desarrollando diferentes habilidades lingüísticas, lo cual se realiza básicamente mediante el uso de cartillas que maneja la institución, son una fuente para fomentar la comprensión lectora acorde al grado del estudiante a través de preguntas, se refuerza vocabulario en contexto, ya que si se conoce el significado de las palabras los textos adquieren sentido; con las canciones se lleva a cabo el proceso comprensivo de la letra, estrofa por estrofa, se realizan oraciones con el vocabulario.

“La comprensión lectora es importante también para desarrollar y sacar a flote demás habilidades lingüísticas, si nos motivamos, hablamos, si leemos tenemos el insumo léxico, motivación cultural” A.p, L 21 - 24, PRO₂

“Unas cartillas de comprensión lectora traen unos talleres donde se maneja mucho el vocabulario principal en contexto, no solo en la lectura sino trae varias actividades que ayudan a reforzar el vocabulario principal de la lectura” G.p, L 22 - 24, PRO₂

“Los shorts stories viene con su cd. Entonces ellos escuchan, hacemos la lectura, hablamos más o menos lo que significa cada capítulo y después entramos a desarrollar el taller, que es él les ayuda a comprender” G.p, L 80 - 82, PRO₄

“Primero se toma el vocabulario principal de la canción, hablamos de cada párrafo y luego la idea en general y luego hago un ejercicio donde les borro las palabras, ellos van escuchando y van identificando y después cantan y cantan. Esas palabritas perdidas las utilizan para hacer oraciones” G.p, L 169 - 172, PRO₃

“A veces se descarga o en internet hay un curso de la BBC de Londres, BBC learning english, hay un programa que se llama six minutes english, entonces es un documental, es una entrevista, al principio los presentadores, por ejemplo, dicen vamos hablar sobre la economía familiar, y sacan el vocabulario básico, los chicos van escuchando y vamos resolviendo las preguntas y todo lo definen muy fácilmente, ellos no solo lo escuchan yo saco la copia, descargo el PDF, saco las fotocopias y ellos van escuchando y leyendo. Resuelven las preguntas y relacionan el vocabulario. Entonces van adquiriendo el hábito de lectura” G.p, L 255 - 261, PRO₈

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

El énfasis de la metodología de la enseñanza del vocabulario esta alrededor de extraer palabras desconocidas de un texto ya sea de una canción, historia corta o larga o el contenido de la clase con ayuda del diccionario otorgándole un significado a estos nuevos significantes y así acceder a un nivel más de comprensión lectora; clasificación del vocabulario nuevo o desconocido en verbos, sustantivos, preposiciones, artículos, demostrativos, adjetivos entre otros; en casos especiales el docente aporta el vocabulario necesario; se trabaja de manera individual o grupal; además se realizan ejercicios o juegos de refuerzo como el “ahorcado”, “guerra de diccionario”, “teléfono roto” para que ellos lo escuchen, lo repitan y lo escriban, con el fin de ayudar a mecanizar las palabras.

“Cuando trabajo una canción, se escucha varias canciones, posteriormente vamos al vocabulario, expresiones, que significan, para que ellos sepan que es lo que están cantando. Cuando estamos con una lectura, ahora que estamos leyendo un short stories, lo primero que vamos es al vocabulario, no podemos leerla sin que ellos sepan, se hace un listado en el tablero, se les da una lista en una fotocopia y vamos leyendo entre todos. Estos shorts stories tienen una gran ventaja, vienen clasificados los verbos, los sustantivos, las preposiciones y va uno afianzándolo en la medida que va leyendo” G.p L 17–21, PRO₁

“En lecturas largas, uno les da el vocabulario básico, como ellos no tienen el dominio de todo el léxico es necesario trabajar el diccionario, pero si es un tema específico, yo acostumbro tomar oraciones en contexto, por ejemplo, rasgos de la personalidad, cogemos una lectura en donde estén incluidas esas palabras y después unos ejercicios de refuerzo o juego de ahorcado para que ellos lo revisen o el teléfono roto para que ellos lo escuche y lo repitan o la escritura, escribir oraciones, el escribir ayuda a mecanizar las palabras” G.p L 6–12, PRO₂

“Yo primero ubico el vocabulario, si voy a explicar las rutinas utilizo el vocabulario antes de entrar a explicar el tema, por ejemplo, cuando llamo a lista al inicio de clase, les asigno una rutina, entonces se va reforzando ese vocabulario y doy punticos por eso. También doy punticos positivos cuando jugamos a guerra de diccionario con ese vocabulario, el que busque primero la palabra o si se lo saben me lo dicen” G.p L 26–30, PRO₃

“Primero se toma el vocabulario principal de la canción, hablamos de cada párrafo y luego la idea en general y luego hago un ejercicio donde les borro las palabras, ellos van escuchando y van identificando y después cantan y cantan. Esas palabritas perdidas las utilizan para hacer oraciones” G.p, L 169–172, PRO₃

“Yo enseño cinco verbos por clase y los hago repetir en las tres formas” G.p L 282, PRO₁

e. Enseñanza de la gramática

Esta categoría habla de la manera como la gramática se aborda en la clase. Existen dos maneras, la primera, explicación gramatical con frases, cuadros, lo cual es bastante complicado, ya que se requiere de un aprendizaje profundo sobre la función gramatical que cumplen las palabras dentro de una oración o contexto, que es un verbo, predicado, sustantivo, adjetivo, lo cual sino se tiene claro dificulta la comprensión de la “nueva” gramática que el docente desea enseñar y la segunda, empleando diferentes ejemplos concretos en contextos diferentes con los cuales los estudiantes luego de analizar dichos ejemplos puedan deducir la estructura gramatical.

“El aspecto verbal en las explicaciones gramaticales es tradicional, se explica y se colocan ejercicios” A.p, L 20 – 21, PRO₄

“Yo veo que en internet o en mi libro de gramática que es como una biblia gramatical, cuando necesito ejercicios para reforzar lo hago” G.p, L 76, PRO₄

“Hay que enseñar la gramática, pero después de que se le has introducido un tema del contexto de ellos” G.p, L 99, PRO₆

“La gramática la enseño entonces, vamos a hablar sobre las familias, los tipos de familia, después de hablar y algún vocabulario, vamos a ver la voz pasiva, unos preguntan es regular o irregular. Y así” G.p, L 101 - 102, PRO₂

“Yo enseño la gramática, porque la verdad me eduque en esa parte, pero es muy difícil si ellos no dominan la gramática española, uno tiene que manejar los dos idiomas cuando va a enseñar la gramática inglesa tiene que acudir a la gramática española es decir a la traducción que no se debe hacer. No saben que es un verbo, predicado, sustantivo, adjetivo” G.p, L 108 - 111, PRO₄

“Los pone uno a redactar la idea principal de la canción. O uno les dice traigan las palabras de la canción y buscan en internet y traen la traducción rapidito. A mí me gusta sacar la frasecita y les explico la gramática, miren aquí dice ¿do you have...? Miren el auxiliar, es una pregunta” G.p, L 173 - 175, PRO₃

f. Expresión oral

En relación con la expresión oral es muy poco lo que hacen los profesores de la IEM1. Manifiestan que esporádicamente se realizan exposiciones cortas sobre temas sencillos relacionados con descripciones físicas, el cuidado del planeta, la naturaleza, la modalidad del colegio que es en gestión empresarial. Debido a que a los estudiantes les parece aburrido y se presta para desorden.

“Súper cortico las exposiciones, la descripción física y ha funcionado con los pequeños” G.p, L 173 - 175, PRO₃

“Al principio del año intente la parte oral y la parte de exposición y dio resultado, pero a 40 estudiantes. Hice algo sobre physical appearance y algo sobre el cuidado sobre planeta, la naturaleza” G.p, L 90, 92, PRO4

“Una vez hice con los decimo sobre la personalidad con un vocabulario más avanzado, sobre los estados emocionales, trabajamos sobre las empresas su proceso de producción, sobre los valores, yo lo intenté alguna vez con la gramática, pero si ellos no tienen claridad sobre el tema el resto se va confundir y desistí. Aparte de todo es aburrido y se presta para desorden” G.p, L 95 - 98, PRO6

g. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría habla de las dinámicas que los profesores emplean en el desarrollo de sus clases, dentro de las cuales se destacan el uso de canciones acorde al gusto musical de los estudiantes, ordenar una palabra o frase donde sus letras o palabras se encuentran en desorden (scrambled), juegos como: “el ahorcado”, “escalera”, concursos por filas de campos semánticos, de velocidad para mejorar la disciplina en el aula, adivinanzas, trabalenguas, y sopas de letras. Algunos docentes en el desarrollo de sus clases asignan algunas de estas actividades a quien haga desorden o a quien requiera reforzar sus habilidades o a quien desee mejorar sus calificaciones. Reconocen que el desarrollo de estas actividades se realiza de manera poco frecuente.

“Los logros que he tenido es que los estudiantes con una buena motivación y aludiendo a muchos juegos y estrategias logran realizar las actividades, involucro en mi practica canciones” A.p, L 10 - 12, PRO3

“El uso de las canciones es el principal ente motivador de la clase, he hallado una dinámica diferente llena de alegría y entusiasmo” A.p, L 14 - 18, PRO3

“Yo hago ahorcadito para evitarme que hagan copia, o hago el scrambled, el desorden de las letras. Yo evaluó en juegos ese vocabulario” G.p, L 49- 50, PRO3

“Yo hago con oraciones o palabras, tema la familia, por filas se pasa la hojita hacia atrás o hacia delante, no se califica la cantidad de palabras u oraciones sino las que estén bien escritas. Entonces yo les voy leyendo, les pregunto correct o incorrect. Entonces punto o lo contrario. Al final el que saco más puntos positivos con las oraciones de acuerdo al contexto saca superior y así vamos disminuyendo desempeño alto, básico, bajo” G.p, L 53 - 57, PRO2

“Yo les aconsejo con los videos juegos, porque mucho de ellos están en inglés, lo de duolingo, la página on personal, la de Argentina. Están los cursos gratuitos, mírenlos. Y les aconseje el celular en inglés e hicimos el experimento de dos celulares en inglés y me dijeron al principio profe, re-perdidos y ahora ya lo manejan. Yo he ido buscando las páginas de jueguitos en inglés y se las doy. Una vez también les puse una película de humor en inglés con subtítulos en inglés, al principio moleste y moleste, pero después se encarretaron viendo, reían y dije no hay bloqueo con el idioma” G.p, L 156 - 161, PRO4

“A ellos también les gusta la música, a mí no me gustaba la música electrónica ni metálica, pero me ha tocado dejar mis géneros a un lado y ya me divierto con mis estudiantes y su música. Ellos cantan y se transforman, ustedes vieran esos rostros, la van leyendo, el vocabulario, y el que menos le gusta el inglés termina cantando. Entonces la música tiene su efecto terapéutico para la enseñanza del inglés. Pero con la música que a ellos les gusta” G.p, L 162 – 166, PRO₂

“No es solo para el festival, es frecuente, una por periodo. A mi gusta que nos la aprendamos entre todos, pero hay un momento que arman grupos y presentan la canción que ellos les guste” G.p, L 181 – 183, PRO₂

“Yo hago juegos de extrapowerful en el manejo de la disciplina, adivinanzas, sopas de letras, canciones chiquitas, cuando están molestando mucho les digo se ganó un extrapowerful. Si lo hace bien se ganó una buena nota si no, pues... tienen que aprenderse un trabalenguas y presentarlo delante de todos. De pronto pasa, él que le fue mal en una nota de otra índole y el chico me dice puedo hacer un extrapowerful y yo le digo hágalo. Yo cargo la adivinanza, el jueguito, yo lo busco por internet para que el que moleste o el que quiera lo represente” G.p, L 266 – 271, PRO₃

“Una vez hice un reinado, Había un presentador, hacia la presentación a la reina y hacia la entrevista a la reina. Cada reina pasaba con su edecán y el edecán también presentaba a la reina. Todo en las aulas” G.p, L 277 – 279, PRO₈

“Yo solía trabajar how to favor our planet, un proyecto muy bonito. Presentar carteleras de reciclar, reusar, reducir” G.p, L 280 – 281, PRO₅

“Estaba recordando que hace unos años hice una actividad de una escalera, cogía cuatro pliegos de papel periódico había diferentes actividades en ella, organizaba grupos, tenía penitencias, preparaba preguntas de acuerdo a un tema, incluía canciones, lanzaban un dado. Cada número tenía una actividad, dígame cinco palabras de tal tema, organice tales oraciones, repasábamos muchos temas. Es un juego que dura por lo menos dos clases, hay premios, esferos. Me gustaba hacerlo los viernes” G.p, L 283 – 288, PRO₇

C. Dimensión Procesos de Evaluación IEM1

Esta dimensión se orienta hacia el cómo el profesor de inglés evalúa al estudiante en su clase, evaluación oral y escrita y la preparación para la prueba saber 11.

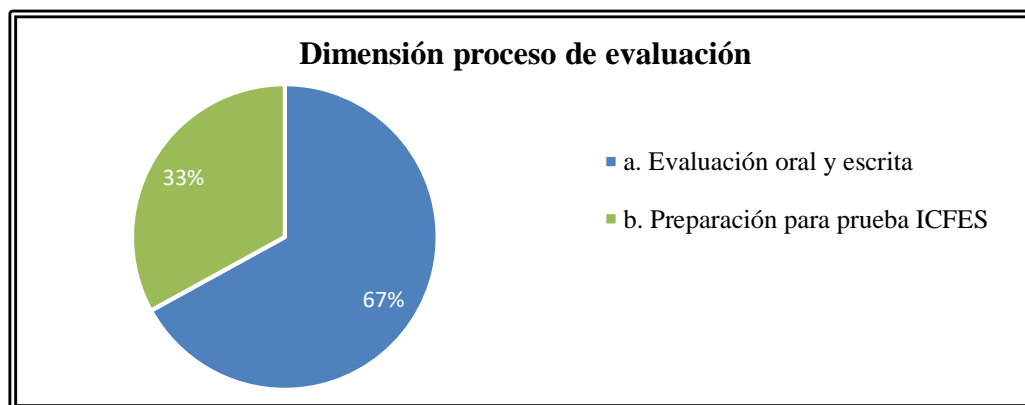
Tabla 139

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión de Procesos de Evaluación del G.p en la IEM1

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.p, L 32- 33, PRO3; G.p, L 34- 40, PRO2; G.p, L 184, PRO2; G.p, L 251 - 252, PRO4; G.p, L 271 - 272, PRO1; G.p, L 277, PRO4.	6	67%
b. Preparación para prueba ICFES	G.p, L 192, PRO2; G.p, L 193, PRO2; G.p, L 196 - 200, PRO2.	3	33%
Total		9	100%

Figura 99

Distribución de las Categorías de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM1



La categoría con puntaje relevante en tabla 139 y figura 99 es la evaluación oral y escrita con el 67% en cambio la preparación para la prueba ICFES está en el 33%.

a. Evaluación escrita y oral

Los docentes evalúan cada actividad que desarrolla, las canciones, los juegos, los verbos de forma oral o escrita de manera corta en una hoja tipo quiz; se realizan talleres de recuperaciones después de entrega de notas, al final del año dos semanas de refuerzo para los que van muy mal y al final a los estudiantes que pierden una o dos materias pueden presentar una prueba formal para aprobar.

“Evaluó de vez en cuando el vocabulario, divido en 20 palabras para una semana y otras 20 para la siguiente en una hojita y saco esa notica y la sumo con la notica de los punticos positivos” G.p, L 32–33, PRO₃

“Yo primero me enfoco en el vocabulario, luego pronunciación y memorización por filas, pasaba un delegado de cada fila, yo le iba señalando la palabra, la pronunciaba, luego pasábamos a la otra etapa los significados, o un compañero de otra fila le iba preguntado ¿qué significa esto? Era como el maestro, todo en inglés, aprendían los que iban representado al maestro y los que participaban de cada fila, los chicos de la fila no podían hablar solo el delegado en cada etapa, entonces ellos hacían muecas, gestos para ayudar si se necesitaba. Entonces se memorizaban un mundo de palabras y así voy evaluando” G.p, L 34–40, PRO₂

“A veces esta canción hace parte de la recuperación o del examen final del periodo” G.p, L 184, PRO₂

“Yo les califico la parte oral en los verbos, les voy preguntando, cut, cut, cut, y así deben decirme todos sus formas infinitivo, pasado y participio. Les coloco puntos positivos” G.p, L 251 - 252, PRO₄

“Talleres de recuperación después de la entrega de notas. También al final del año hay dos semanas donde nos quedamos con los que necesitan refuerzo y luego la comisión” G.p, L 271 - 272, PRO₁

“Hay habilitaciones al final del año para los que quedaron con dos áreas. Hay muchas oportunidades” G.p, L 277, PRO₄

b. Preparación para la prueba ICFES

Esta categoría hace referencia a la preparación que la institución realiza para el examen de estado Saber 11. Comentan que los ejercicios de clase diarios están enfocados con ese propósito llenar espacios, interpretación de imágenes, los short stories traen el tipo de preguntas que maneja dicha prueba. Otra actividad es realizarles exámenes de otras pruebas con PET o el KET, ECAES, no es muy frecuente.

“Si todo el tiempo los preparo para el ICFES, los ejercicios de clase se enfocan en eso. Interpretación de imágenes, llenar espacios” G.p, L 192, PRO₂

“El short stories vienen enfocados con este tipo de preguntas” G.p, L 193, PRO₂

“Yo hago con los de once, un repaso inicial de las estructuras, el presente, su lista de verbos, consulto ejercicios del ICFES, pero he descubierto que toca apuntar a otros ejercicios de los exámenes como PET o el KET. Especialmente la interpretación de imágenes públicas, información pública, también del ECAES o el SABER PRO para los universitarios que es casi el mismo nivel para los de bachillerato, esos ejercicios son muy buenos” G.p, L 196 - 200, PRO₂

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM1

Esta dimensión se enfoca alrededor del cómo está organizada la institución educativa para beneficiar la promoción de ambientes relacionados con el aprendizaje del inglés, actividades institucionales que favorezcan el uso de la segunda lengua, recursos educativos de uso específico para la enseñanza del inglés y el clima de aula que se vive en el quehacer pedagógico de dicha asignatura.

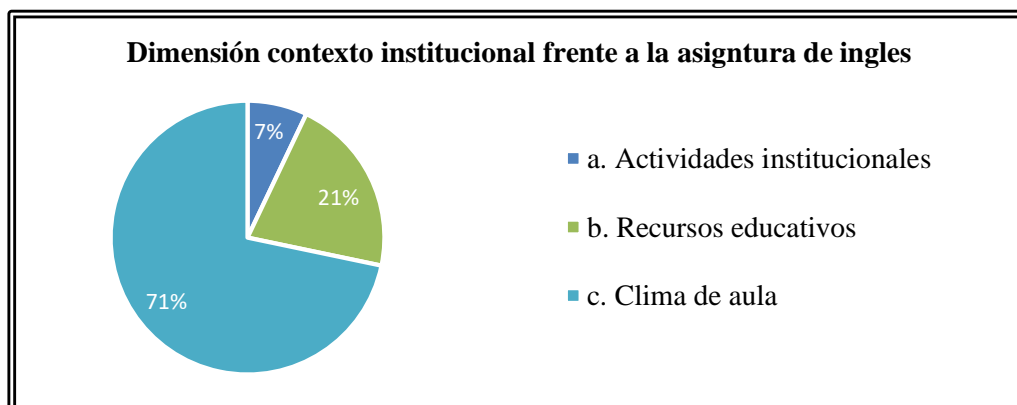
Tabla 140

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM1

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p 13, PRO _{1, 2, 3, 4} ; C.p 13, PRO _{2, 3} .	2	7%
b. Recursos educativos	C.p 11, PRO _{1, 2, 3} ; C.p 11, PRO ₄ ; C.p 11, PRO _{1, 2, 3, 4} ; C.p 11, PRO _{1, 2, 3, 4} ; G.p, L 189 - 190, PRO ₁ ; G.p, L 204 - 210, PRO ₄ .	6	21%
c. Clima de aula	G.p, L 44- 47, PRO ₃ ; G.p, L 48, PRO ₄ ; G.p, L 61 - 64, PRO ₁ ; G.p, L 67 - 69, PRO ₁ ; G.p, L 92, PRO ₄ ; G.p, L 105 - 107, PRO ₁ ; G.p, L 116 - 120, PRO ₃ ; G.p, L 125 - 131, PRO ₁ ; G.p, L 137 - 140, PRO ₇ ; G.p, L 141 - 142, PRO ₃ ; G.p, L 151 - 152, PRO ₁ ; G.p, L 185 - 187, PRO ₃ ; G.p, L 211 - 214, PRO ₁ ; G.p, L 219, PRO ₃ ; G.p, L 220 - 221, PRO ₄ ; G.p, L 222, PRO ₂ ; G.p, L 226, PRO ₁ ; G.p, L 228, PRO ₃ ; G.p, L 238 - 239, PRO ₂ ; G.p, L 240 - 242, PRO ₆ .	20	71%
Total		28	100%

Figura 100

Distribución de las Categorías de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM1



La categoría con porcentaje importante en tabla 140 y figura 100 es el clima de aula con el 71%, sigue los recursos educativos con el 21% y por último las actividades institucionales con el 7%.

a. Actividades institucionales

Esta categoría hace énfasis en las actividades institucionales que giran a incentivar el aprendizaje del inglés. Se desarrolla el festival de la canción desde hace de diez años, se realizan carteleras del día del amor y la amistad y halloween.

“Se lleva a cabo el festival de la canción en inglés desde hace más de diez años” C.p 13, PRO_{1, 2, 3, 4}

“Se realizan carteleras en el día del amor y la amistad y en Halloween,” C.p 13, PRO_{2, 3}

b. Recursos educativos

Dentro de esta categoría aparecen los recursos que el docente utiliza en el aula para el aprendizaje del inglés. Poseen dos grabadoras para uso estricto de la asignatura de inglés, los estudiantes tienen libros que el gobierno dono para los grados 9°, 10° y 11°. Al final comparten que desearían tener aulas especializadas con material y equipos que faciliten el aprendizaje del idioma, como tableros inteligentes con acceso a internet que permitan variar y actualizarse en algo más que el uso de la grabadora.

“Tenemos 2 grabadoras” C.p 11, PRO_{1, 2, 3}

“Yo tengo un teatro en casa que traigo de mi casa” C.p 11, PRO₄

“Los estudiantes tienen libros que dono el gobierno para grados 9°, 10° y 11° en el año 2016” C.p 11, PRO_{1, 2, 3, 4}

“Tenemos un aula con video beam, pero no exclusiva para el área” C.p 11, PRO_{1, 2, 3, 4}

“El área solo tiene dos grabadoras, pero nos rebuscamos otras en el colegio, pero si todos los días llevamos grabadora” G.p, L 189 - 190, PRO₁

“Nos evalúan a cada instante, si hay muchos estudios sobre los profesores, pero no nos dotan con los materiales que necesitamos, dotación de infraestructura. Necesitamos un lugar donde podamos hacer nuestras clases con video beam, unos parlantes y que podamos rotar a los muchachos, que ellos sientan que es solo para el inglés, que vean sus cosas en inglés, sus diccionarios, sus libros, si no más con el short stories son contentos, escuchar otro acento, les gusta. Imagínese que una vez a la semana, tuvieran la oportunidad de ver otro tipo de material. Ya estamos quedando como las obsoletas por todas partes con una grabadora” G.p, L 204 - 210, PRO₄

c. Clima de aula

Esta categoría se enfatiza en describir el marco contextual que se desarrolla en las aulas. En gran medida los docentes manifiestan que se llega al aula a solucionar problemas de disciplina, en especial los grados de sexto a octavo, se debe hablar muy fuerte para que escuchen y se pueda desarrollar la actividad planeada, existen dinámicas de buen comportamiento al iniciar la clase, diez minutos a veces o más; los problemas económicos no les permiten comprar un libro ni diccionario; la cantidad de estudiantes limita las actividades; los estudiantes llegan con un desinterés que mantener una clase totalmente hablada en inglés es muy complicado. Se percibe la enseñanza del inglés en cursos sexto, séptimo y octavo complicada por el comportamiento, el esfuerzo y desgaste del profesor es mayor en estos grados. Social y culturalmente sus estudiantes no están habituados a tratarse, escuchar y hablar con respeto y en orden, por lo cual hay que atender a estas necesidades básicas y fundamentales, dedicando tiempo considerable en promover una cultura de respeto y cordialidad necesaria para promover un ambiente adecuado para aprender.

Además, plantean que los estudiantes en sus casas no tienen una cultura, hábitos ni motivación por el estudio especialmente por el inglés.

“Pero uno quisiera aplicar todo lo que uno ha aprendido, con estos niños uno llega a solucionar problemas y que uno emplea el idioma muy poco, porque le toca a uno hablarle muy fuerte para que le escuchen o para que le atiendan y para que vean la actividad” G.p, L 44- 47, PRO₃

“Es duro muchas veces controlar el comportamiento” G.p, L 48, PRO₄

“Nosotros compartimos los casos comportamentales, mis compañeros y yo tenemos nuestras rutinas, así se pierda unos minutos de clase diez o quince, iniciamos con el saludo, la oración o la dinámica que sea, recoger papeles, organizar filas y hasta que todos no estén organizados no empezamos. Si no lo hiciéramos así no haríamos ni el 5%” G.p, L 61 - 64, PRO₁

“Son unos niños que económicamente no tienen para el libro, ni siquiera para el diccionario, porque llevan uno muy básico, tiene muy pocas palabras, yo les digo el mejor diccionario es el de bolsillo y que no es costoso es el chicago de letra negra, no de roja” G.p, L 67 - 69, PRO₁

“Pero con 40 estudiantes. Escuchar 40 estudiantes, los niños se aburren, se encuentra que la clase se vuelve desorden” G.p, L 92, PRO₄

“Si yo considero a mis compañeros que están en grado noveno hacia abajo, porque yo no sé si será la transición psicológica o afectiva, pero es una indisciplina terrible, fatal. Ellos todo se lo toman en juego y también la cantidad, 40” G.p, L 105 - 107, PRO₁

“Nuestros estudiantes llámese sexto, séptimo, octavo u once, no vienen educados para escuchar una clase en inglés en su totalidad. No sabemos qué hacer si hacer una clase dinámica, chévere o una clase enfocada al ICFES. Entonces uno les entrega una lectura

para comprenderla y hacen el primer párrafo y al segundo se cansaron por mil cosas por apatía al vocabulario porque no entienden, porque no les va a servir, porque no tienen un horizonte claro” G.p, L 116 - 120, PRO₃

“Yo tengo un problema con los niños que vienen del campo, ellos son muy cultos, súper educados, son muy amables, son seres humanos muy buenos no tienen esa malicia que se maneja aquí en la ciudad, pero tienen un rechazo al idioma, les da pena hablar, les da pena pronunciar, si no viene ese agrado desde los grados pequeños que se logra hacer esa motivación, es muy difícil ahorita. Y si en su casa no ven ese manejo del inglés, y si ni siquiera muchos de ellos van a ir a la universidad. Entonces ellos se vuelven como apáticos. Aunque la música, las películas, las TIC tratan de animarse, pero hay ciertos grupos poblaciones que le tienen una apatía terrible” G.p, L 125 - 131, PRO₁

“Los chicos lo intentan, es como salir de su propio miedo, hay niños que no les puede decir hagan una exposición al frente de todos, porque yo sé que... toca hacerles aparte. Y los otros estudiantes que vayan trabajando otras cosas” G.p, L 137 - 140, PRO₇

“Los chicos tienen unas deficiencias en el idioma castellano, no saben comprender las lecturas en español para nosotras es un reto esta labor” G.p, L 141 - 142, PRO₃

“En estos años me ha tocado coger muchachos aparte sacarlos de la red de la malla curricular, y sentarlos en mi escritorio y diseñar talleres para explicarles lo básico de inglés. Y no los puedo evaluar con los mismos temas de sus compañeros. Entonces los animo a aprender y que hagan un once mejor” G.p, L 151 - 152, PRO₁

“He estado con séptimos todo el año y les he llevado con canciones, son difíciles de manejar, para callarlos lo primero que los pongo es una canción. Hemos enseñando como cuatro canciones” G.p, L 185 - 187, PRO₃

“Otro problema, es la concentración de los niños, he sido privilegiada he recibido capacitaciones, pero el 90% de los niños andan en otro mundo. Así lleve que la fichita del color, que la musiquita, que llevarlos a las salas pero que difícil, en un segundo se le aburrieron, la falta de motivación por el aprendizaje” G.p, L 211 - 214, PRO₁

“El problema que yo veo, son las bases, la falta de un profesor en primaria” G.p, L 219, PRO₃

“Otro obstáculo, es la disciplina, mucho desorden, se pierden mucho tiempo al inicio de la clase, en el medio” G.p, L 220 - 221, PRO₄

“Otra problemática es la cantidad de estudiantes, aprenden muy pocos” G.p, L 222, PRO₂

“En octavo, hay 5 calmados y los 35 terribles. Entonces imagínense que clase se puede hacer” G.p, L 226, PRO₁

“Con 704, igual, desde que uno llega solucione problemas de toda índole” G.p, L 228, PRO₃

“Es tanta la indisciplina que una clase en inglés totalmente es muy difícil, el desorden toca controlarlo” G.p, L 238 - 239, PRO₂

“Una vez, nos tocó aplicar una estrategia de disciplina, 50% comportamiento, 50% trabajo en clase, nos pusimos de acuerdo con la profe de castellano, los de la indisciplina se controlaban del sabotaje y el desorden” G.p, L 240 - 242, PRO₆

IEM2

Se acostumbra a manejar grupos de estudiantes de 40, 42 estudiantes hasta grado 9°, en grados superiores 10° y 11° 36 aproximadamente. La intensidad horaria es de 3 horas en todos los grados.

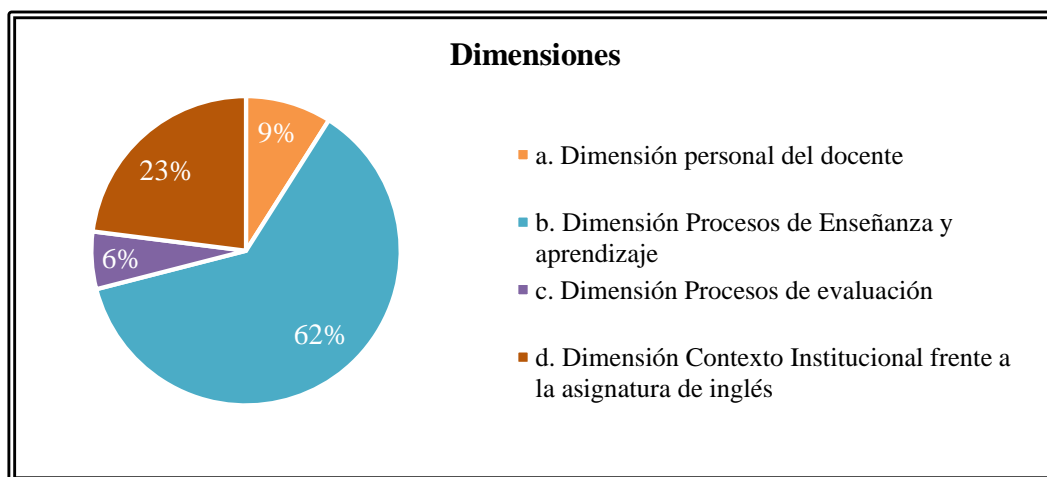
Tabla 141

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM2. Frecuencias y Porcentaje

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	9	9%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	60	62%
3. Dimensión procesos de evaluación	6	6%
4. Dimensión contexto institucional	22	23%
Total	97	100%

Figura 101

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones de la IEM2



En tabla 141 y figura 101, observamos que los profesores de la IEM2 enfocan su interés principalmente en la dimensión enseñanza y aprendizaje con un 62%, se contempla que la metodología en el diario vivir es significativa para el profesor por eso dicho porcentaje; continua la dimensión contexto institucional con el 23%; dimensión personal con el 9% y la dimensión procesos de evaluación con el 6%.

A. Dimensión Personal del Docente IEM2

Como se dijo anteriormente en la IEM1, Esta dimensión hace referencia a todas las experiencias significativas, a vivencias positivas y a dificultades en la vida profesional de los profesores

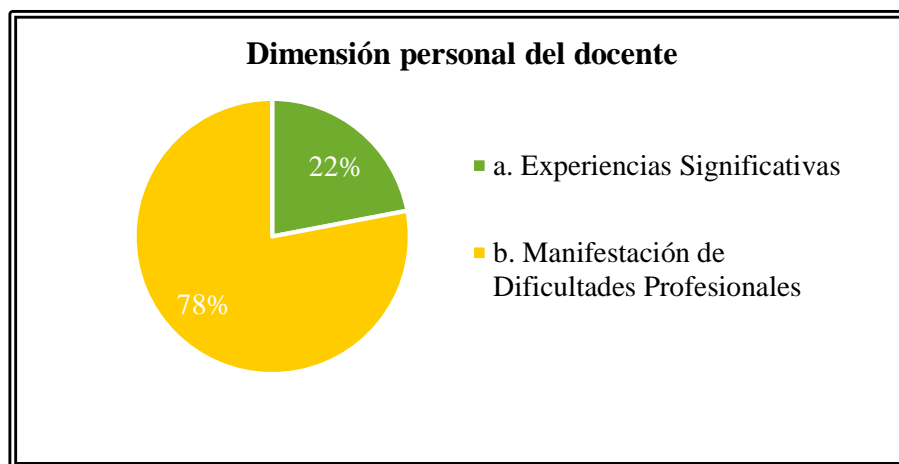
Tabla 142

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas	A.p, L 13 – 16, PRO ₁ ; A.p, L 16, 18 – 20, PRO ₄ .	2	22%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L 18 – 23, PRO ₁ ; A.p, L 8 – 9, PRO ₂ ; A.p, L 10 – 13, PRO ₂ ; A.p, L 12 – 14, PRO ₃ ; A.p, L 65 – 67, PRO ₃ ; A.p, L 4, PRO ₅ ; A.p, L 17 – 21, PRO ₅ .	7	78%
Total		9	100%

Figura 102

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Docente por Categorías del G.p en la IEM2



Analizando la tabla 142 y figura 102 vemos que la categoría de manifestaciones de dificultades tiene un porcentaje del 78% siendo la más significativa y las experiencias están en el 22%.

a. Experiencias Significativas

Se puede observar en esta categoría que los profesores poco comentan sus experiencias positivas. Algunos comentan que todas sus vivencias han sido únicas y que enseñar oraciones religiosas en otro idioma dentro de un contexto real fue exitoso.

“Considero que todas mis experiencias han sido únicas, el trabajar con niños de primaria fue divertido, tener que preparar clase pensando en llegar a ellos en atrapar su atención”

A.p, L 13 – 16, PRO₁

“Experiencia positiva enseñar las oraciones religiosas, es una experiencia bonita y una manera de poner el idioma en un contexto real” A.p, L 16, 18 – 20, PRO₄

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

Se puede visualizar que los docentes encuentran difícil trabajar con grupos de 40 o más estudiantes, por las necesidades sociales, culturales y académicas particulares; además, el aprendizaje de una segunda lengua demanda de ardua interacción y participación de cada uno de los estudiantes de manera permanente y constante para apreciar que se está aprendiendo y así evitar la frustración en estudiantes y docentes. Por ello se hace necesario el incrementar la intensidad de horas de clase, ya que no es suficiente para que los estudiantes afiancen sus conocimientos y menos con grupos tan numerosos.

Al mismo tiempo, la ausencia de profesores especializados de inglés en primaria es un gran desacierto, ya que los niños en edades tempranas no sienten tanta pena de interactuar con sus compañeros en o de equivocarse esto retrasa e impide de manera significativa el adquirir una segunda lengua.

Los estudiantes no ven la necesidad de adquirir una segunda lengua, les falta motivación por aprender inglés y esto hace que año a año se incrementen las dificultades en la enseñanza, pues carecen de vocabulario y bases para avanzar.

“Fue todo un reto pasar a bachillerato, siento que el trabajo es más pesado, no solo por el hecho que el trabajo es diferente, captar su atención y demás, sino trabajar con colegios públicos es más pesado, son grupos numerosos y la intensidad horaria es mínima” A.p, L 18 – 23, PRO₁

“Grandes retos y falencias de las bases en inglés que tienen los niños de bachillerato para presentar la prueba de estado” A.p, L 8 – 9, PRO₂

“Encontré que los docentes de primaria no cuentan con la formación en inglés y además no hay docentes de esta área en el proceso de estos chicos” A.p, L 10 – 13, PRO₂

“Los cursos de 40 alumnos en grados 10° y 11° no fue fácil, pero trate de hacer lo mejor” A.p, L 12 – 14, PRO₃

“No ha sido fácil, porque los estudiantes no ven la necesidad de aprender una segunda lengua” A.p, L 65 – 67, PRO₃

“Me enfrente cada día a grupos de 40 estudiantes, duro” A.p, L 4, PRO₅

“La falta de motivación por parte de los estudiantes ha sido un obstáculo para lograr los objetivos que como docente me propongo al inicio de cada año lectivo, además la

mayoría de los estudiantes no tienen los conocimientos previos que se requiere para avanzar en los cursos superiores, ya que no tienen mucho vocabulario y pocas bases para hacer un avance significativo” A.p, L 17 – 21, PRO5

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM2

Dentro de esta dimensión se encuentra las opiniones, creencias y pensamientos que tienen los docentes frente a su enseñanza del inglés, su práctica pedagógica ante la comprensión textos, conocimiento lexical, gramatical y comunicativo que son los componentes que está compuesta la prueba saber 11 y por último la lúdica en la enseñanza.

Tabla 143

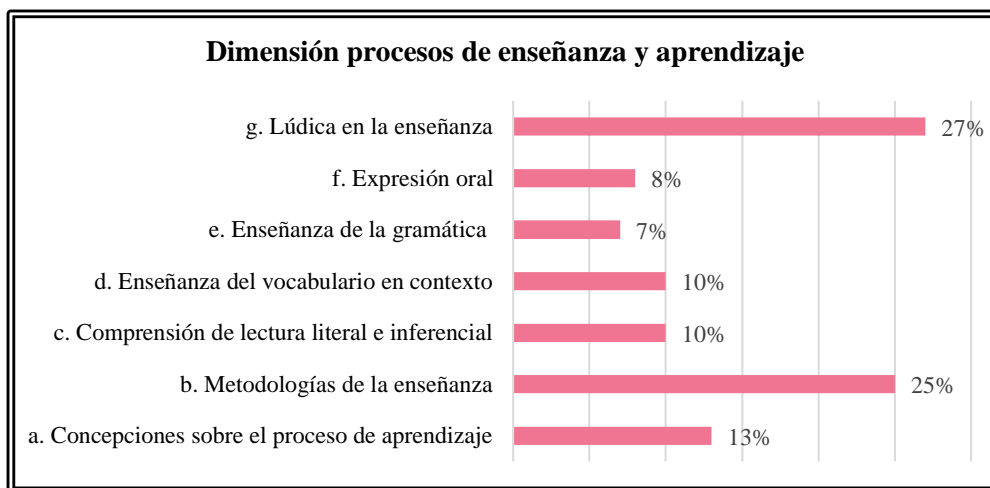
Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L 26 – 28, PRO1; A.p, L 30 – 32, PRO1; A.p, L 40 – 41, PRO1; A.p, L 14 – 15, PRO2; A.p, L 25 – 26, PRO3; A.p, L 14 – 16, PRO5; A.p, L 26, PRO5; A.p, L 21 – 23, PRO5.	8	13%
b. Metodologías de la enseñanza	A.p, L 38 – 44, PRO4; A.p, L 49 – 54, PRO3; A.p, L 6 – 7, PRO5; G.p L 56 – 58, PRO2; G.p L 59 – 63, PRO1; G.p L 65, PRO5; G.p L 66 – 68, PRO2; G.p L 75 – 76, PRO1; G.p L 77 – 78, PRO5; G.p L 100 – 103, PRO1; G.p L 127, PRO3; G.p L 128, PRO4; G.p L 129, PRO1; G.p L 130 – 132, PRO5; G.p L 137, PRO2.	15	25%
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	A.p L38, PRO1; A.p L28 – 32, PRO3; A.p L55, PRO3; A.p L 85 – 90, PRO3; G.p L 96 – 99, PRO1; G.p L 106 – 108, PRO2.	6	10%
d. Enseñanza del vocabulario en contexto	A.p, L 76 – 78, PRO3; A.p, L 3, PRO5; A.p, L 6, PRO5; G.p, L 93 – 95, PRO4; G.p, L 163, PRO2; G.p, L 174, PRO4.	6	10%
e. Enseñanza de la gramática	A.p L 15 – 22, PRO3; A.p L 5, PRO5; G.p L 106 – 108, PRO1; G.p L 176, PRO4.	4	7%

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
f. Expresión oral	A.p, L 58 - 59, PRO3; G.p L 81 - 85, PRO4; G.p, L 88 - 92, PRO6; G.p, L 100 - 102, PRO4; G.p, L 104 - 105, PRO4.	5	8%
g. Lúdica en la enseñanza	A.p L 33 - 37, PRO1; A.p L 14, PRO5; A.p L 39, PRO1; A.p L 81 - 84, PRO3; G.p L 79 - 80, PRO3; G.p L 86 - 87, PRO5; G.p L 93 - 95, PRO4; G.p L 94 - 95, PRO1; G.p L 103 - 104, PRO1; G.p L 156 - 158, PRO1; G.p L 161 - 166, PRO2; G.p L 168 - 170, PRO1; G.p L 171 - 172, PRO2; G.p L 173 - 174, PRO3; G.p L 175 - 176, PRO5; G.p, L 177 - 180, PRO4.	16	27%
Total		60	100%

Figura 103

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías del G.p en la IEM2



La categoría más significativa en tabla 143 y figura 103 es lúdica en la enseñanza con el 27%, sigue metodología con el 25%, opiniones sobre el aprendizaje está en el 13%, enseñanza del vocabulario y comprensión lectora están en el 10% y conocimiento comunicativo y enseñanza de la gramática con 8% y 7% respectivamente.

a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje

En esta categoría se refleja las opiniones que los docentes poseen frente al aprendizaje del inglés. La preparación del docente es necesaria, el estar actualizado es primordial, no se debe subestimar al estudiante; la lúdica es un mecanismo para acercar el idioma al discente, ya que se trata de trabajar con alegría y exigencia, porque no se puede llegar a la monotonía, se debe realizar actividades diversas pensando en los tiempos y organización. Además, resaltan la importancia de implementar el aprendizaje del inglés

desde el preescolar a cargo de un profesional en la enseñanza del idioma en estos grados al igual que incrementar la intensidad horaria para todos los grados.

“Se debe estar actualizado, no se puede subestimar a los chicos, hay que estar a la vanguardia de nuevos aprendizajes” A.p, L 26 – 28, PRO₁

“En cuanto a mi experiencia académica pienso que los estudiantes les gusta las lúdicas no necesariamente relacionado con el tema que ese está trabajando” A.p, L 30 – 32, PRO₁

“Creo que hay que variar mucho para que las clases no sean monótonas” A.p, L 40 – 41, PRO₁

“Pienso que es imprescindible que un docente preparado en esta área oriente el aprendizaje de esta segunda lengua en primaria” A.p, L 14 – 15, PRO₂

“Se trata de trabajar con alegría y exigencia” A.p, L 25 – 26, PRO₃

“Un aspecto importante la planeación de las clases y la organización de los tiempos durante la misma, así como la realización de actividades diferentes para que no haya monotonía” A.p, L 14 – 16, PRO₅

“Es importante que se aumenten la intensidad horaria” A.p, L 26, PRO₅

“El sistema de evaluación no permite una exigencia al estudiante para que a través de ésta vea la necesidad de aprender una segunda lengua” A.p, L 21 – 23, PRO₅

b. Metodologías de la enseñanza

Dentro de esta categoría están los esquemas didácticos que desarrollan los profesores de la IEM2. Se hace una división del cuaderno por capítulos, gramática, vocabulario, ejercicios extra clase, entre otros; se desarrollan talleres principalmente; se les aconseja que miren documentales en inglés, canales de televisión en inglés, que miren you tube si algún tema no lo comprendieron en clase; siempre se asignan tareas; se hace dictado en inglés con voz o grabadora; se habla todo el tiempo en inglés, algunos compañeros traducen a quienes no comprenden, se hace monerías, gestos, dibujos para que comprendan lo que se está diciendo; los estudiantes tratan de incomodarse por el uso de inglés todo el tiempo, pero el profesor los anima.

“Mi clase la hago con orden y organización, manejando tiempos y actividades variadas, ayuda a que el estudiante tenga orden en lo que hace y desarrolla, el cuaderno lo manejo por capítulos temas o gramática, ejercicios extra-clase (tareas), oraciones, canciones, vocabulario, verbos, proverbios, apuntes importantes” A.p, L 38 – 44, PRO₄

“Para el desarrollo de la clase me apoyo en el manual y curso básico de inglés con método autodidáctico, interactivo, nemotécnico por sonido, letras y palabras al alcance de todos que elaboré, de allí tomé la tabla de conjugación inglesa para enseñar lo sencillo que son los verbos en inglés” A.p, L 49 – 54, PRO₃

“El trabajo en su mayor parte eran talleres escritos” A.p, L 6 – 7, PRO₅

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Yo les he dicho que miren televisión en inglés, coloquen tales canales que les van a servir, no vean novelas, vean documentales en inglés, que les ayude a crecer, que les ayude a interactuar con otra cultura si no van a poder ir allá” G.p L 56 - 58, PRO₂

“Yo les digo que busquen, ahorita no tenemos excusa, lo tenemos todo más fácil, yo les digo entren a you tube, hay infinidad de profes como lo prefieran y porque no repasar un ratico, yo no le pido que sean dos horas, quince minutos, dedíquele quince minutos del mismo tema que estamos viendo, porque no va y busca como un videíto de pronto con otra persona, con otro acento, y de pronto ahí usted va a mejorar y algunos lo hacen y me cuentan” G.p L 59 - 63, PRO₁

“Siempre dejamos tarea de inglés” G.p L 65, PRO₅

“Yo acostumbro que la tarea la hagan ahí mismo al final de la clase, porque yo les digo que la tarea no es para el papá o la mamá o para contratar profesor, qué sentido tiene, hágala aquí al final con mi asesoría, yo mismo les dicto la tarea y yo mismo la explico” G.p L 66 - 68, PRO₂

“Yo prefiero hacerles dictado y a veces la grabadora, pero se escucha muy bajo para el listening” G.p L 75 - 76, PRO₁

“Uno trata de hacer lo máximo en el aula, porque aula de audiovisuales es muy difícil pedir prestado, porque las otras áreas las requieren también” G.p L 77 - 78, PRO₅

“La parte de listening con la grabadora ya con los grandecitos (décimo y undécimo) ya saben hacer silencio y tratan de entender, quieren, se interesan, ellos están pendientes, donde va tal cosa, de que estaban hablando, cual fue el tema, de estar atento” G.p L 100 - 103, PRO₁

“Hablamos todo el tiempo en inglés, algunos traducen a los compañeros” G.p L 127, PRO₃

“Todo el tiempo hablar en inglés, es importante hacerlo” G.p L 128, PRO₄

“Uno hace monerías, gestos, dibujos en el tablero para que entiendan” G.p L 129, PRO₁

“Desde hace unos años hemos intentado usar el inglés, al principio les dio durísimo, pero ha funcionado. En inglés no, en español profe, pero ya se acostumbran que uno llega hablando en inglés, lo que no van entendiendo con el uno, con el otro” G.p L 130 - 132, PRO₅

“Los chicos se estresan, pero uno lo motiva, hágale chino, usted puede todo en inglés” G.p L 137, PRO₂

c. Comprensión de lectura literal e inferencial

Dentro de las actividades mencionadas por parte de los docentes para promover la comprensión lectora están: el uso de libros específicos de comprensión lectora para socializar, una parte en compañía del profesor y otra individual que es la de mayor valoración; discutir sobre algunas frases propuestas; talleres escritos de comprensión

lectora; ver videos sobre situaciones reales para luego analizar; imágenes para hacer aplicación a su vida real: lectura de textos seleccionados donde se realizan diferentes actividades como identificar las palabras desconocidas, crear un nuevo final, hacer oraciones, todo sobre el mismo texto.

“Me gusta llevar una frase y discutir con respecto a ella” A.p L 38, PRO₁

“Llevo un texto y se hace lectura, se hace aplicación y repetición” A.p L 28 – 32, PRO₃

“Se proyectan videos sobre situaciones reales y se interpretan” A.p L 55, PRO₃

“He implementado imágenes para que las interpreten y las apliquen a una situación real para que le sirva en su vida, utilizo tecnología también” A.p L 85 – 90, PRO₃

“Yo trato de hacer de todo, comprensión lectora, tenemos unos libros específicamente de comprensión lectora y de listening, en una semana se trabaja la comprensión lectora leemos, socializamos, y les dejo una partecita donde ellos trabajan solitos y esta parte equivale a la mayor parte de la nota, lo que usted me va demostrar” G.p L 96 - 99, PRO₁

“Yo los hago leer un texto y deben responder un breve cuestionario, sacar vocabulario desconocido, hacer resumen, hacer oraciones, inventar el final, de todo con la misma lectura, enfocado en la gramática y en el vocabulario en contexto” G.p L 106 - 108, PRO₂

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

Las actividades primordialmente están alrededor de pronunciación, explicación, memorización de verbos y refuerzo del vocabulario, a través de dinámicas, juegos y actividades que impliquen variedad y entusiasmo. Este vocabulario es utilizado en el transcurso de la clase, es decir de acuerdo a un contenido específico.

“Se explica el tema, se explica el vocabulario, trato de no traducir” A.p, L 76 – 78, PRO₃

“Mis clases se enfatizan en vocabulario y pronunciación” A.p, L 3, PRO₅

“El trabajo siempre se centra en la memorización de los verbos irregulares” A.p, L 6, PRO₅

“Yo les refuerzo cada día el vocabulario con diferentes actividades con un juego, con una canción, uso un mosquitero para aprenderse los verbos, hago carreras de observación, los pongo a que se graben y me lo envíen por correo electrónico” G.p, L 93 - 95, PRO₄

“Acostumbró hacer actividades variadas a manera de juego para reforzar vocabulario” G.p, L 163, PRO₂

“Mis clases son dinámicas todo el tiempo, me enfoco en el vocabulario que voy a tratar del tema, actividades diarias, naturaleza, costumbres de otros países etc.” G.p, L 174, PRO₄

e. Enseñanza de la gramática

Una de las estrategias consiste en la definir o explicar el uso de la estructura gramatical, luego practicar con la ejecución de algunos ejercicios, los cuales se corrigen en el tablero para finalizar con una breve evaluación. Otra propuesta es el abordar la gramática con un texto, desarrollar un cuestionario, extraer vocabulario, hacer oraciones, inventar el final de la historia, y todo un sin número de actividades enfocadas en el tema gramatical a través de lecturas.

“Generalmente doy a conocer el tema gramatical, se explica y se aplica, se coloca ejercicios, se corrigen en el tablero y luego se hace repetición al final una pequeña evaluación” A.p L 15 – 22, PRO₃

“El trabajo siempre se centra en la gramática inglesa” A.p L 5, PRO₅

“Yo los hago leer un texto y deben responder un breve cuestionario, sacar vocabulario desconocido, hacer resumen, hacer oraciones, inventar el final, de todo con la misma lectura, enfocado en la gramática y en el vocabulario en contexto” G.p L 106 - 108, PRO₁

“Explico la gramática en contexto, hacen frases e identifican el tiempo” G.p L 176, PRO₄

f. Expresión oral

Los profesores realizan actividades de conversación de temas habituales; exposiciones exigiéndoles que las deben hacer bien, se les orientan la manera como las pueden hacer; dramatizaciones de noticieros o situaciones reales como al llegar a un aeropuerto, entrevistas, diálogos; juegos y otros ejercicios de comunicación que los mismos estudiantes proponen. Con los grados superiores se realizan ejercicios de escucha empleando una grabadora.

“Se hacen conversaciones de temas habituales del estudiante” A.p, L 58 – 59, PRO₃

“Los chicos acostumbran a exponer, exigiéndoles. Lo hacen bien, se inventan estrategias, uno los orienta como lo deben hacer y lo hacen, noticieros, juegos, entre otros. Expusimos los festivales de Colombia, unos excelentes, otros regular y otros definitivamente nada. Entonces para ellos les dije hagan folleto, explíquenme todo en un folleto. Uno les da muchas oportunidades y otras alternativas, pero 10 u 8 de los 42 que no hacen nada, indiferencia total” G.p L 81 - 85, PRO₄

“Yo en noveno hago real situation, por ejemplo, simulen que van a llegar al aeropuerto de tal país que van hacer y entonces les doy cinco minutos, los que tienen más facilidad con el inglés ya más o menos se organizan hay otros que toca apoyarlos, y así. Yo les digo vamos a estar en el metro de New York, cosas así, hay muchos que les gusta ese tipo de situaciones, de los novenos el 905 me trabaja súper” G.p, L 88 - 92, PRO₆

“La parte de listening con la grabadora ya con los grandecitos (décimo y undécimo) ya saben hacer silencio y tratan de entender, quieren, se interesan, ellos están pendientes,

donde va tal cosa, de que estaban hablando, cual fue el tema, de estar atento” G.p, L 100 - 102, PRO4

“Hacen diálogos, entrevistas, muchos ejercicios de comunicación de diferentes temas, temáticas que ellos proponen o les traigo” G.p, L 104 - 105, PRO4

g. Lúdica en la enseñanza

Comentan el juego de pasar una bola, elaboración de carteles, concursos, rimas, canciones, uso un mosquitero para aprenderse los verbos, hago carreras de observación, grabaciones, cadena de conocimiento con P por filas palabras que empiecen por P, competencias como se inicia con una palabra y luego el siguiente estudiante da una palabra que inicie con la letra de la última palabra y así continua. Todo se desarrollan totalmente en inglés para incentivar al estudiante a comunicarse en la lengua meta, estas actividades se realizan en tres tiempos iniciando el periodo, en la mitad y al finalizar o cuando el tema se presta se realiza un juego relacionado.

Además, manifiestan que emplean temáticas que llamen la atención de sus estudiantes como por ejemplo las tribus urbanas, la nutrición, cantantes, política, costumbres de otros países.

Por otra parte, expresan que el desgaste del docente se incrementa de manera drástica cuando se realizan actividades como los juegos y aquellas en las que deben interactuar durante toda la clase con sus estudiantes por la cantidad de estudiantes e intensidad horaria, a la mitad de la jornada ya están rendidos.

“Realizo un juego que es pasa la bola que consiste en hacer dos filas y cada grupo debe pasar la pelota hasta el final y así hasta que pasen todas, el objetivo es dar las indicaciones en inglés y motivarlos para que hablen entre ellos usando el idioma” A.p L 33 - 37, PRO1

“Actividades que motiven a los estudiantes como juegos, concursos, rimas” A.p L 14, PRO5

“Uso canciones” A.p L 39, PRO1

“Realizo juegos, concursos, diálogos, lecturas, competencias, pero algunos muestran interés otros son independientes” A.p L 81 - 84, PRO3

“Yo tengo el mundo mágico del inglés, les pongo canciones yo les canto, nos toca obligarlos por la nota, porque todo les da oso, pero se les exige y lo hacen” G.p L 79 - 80, PRO3

“Yo les he puesto unos retos, hacer un personaje y aprenderse la canción de memoria consciente, insisto en ese término consciente” G.p L 86 - 87, PRO5

“Yo les refuerzo cada día el vocabulario con diferentes actividades, con un juego, con una canción, uso un mosquitero para aprenderse los verbos, hago carreras de

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

observación, los pongo a que se graben y me lo envíen por correo electrónico” G.p L 93 - 95, PRO4

“Refuerzo vocabulario con un juego, con una canción, uso un mosquitero para aprenderse los verbos, hago carreras de observación, los pongo a que se graben y me lo envíen por correo electrónico” G.p L 94 - 95, PRO1

“Y las canciones, también me gusta, ellos cantan. Como decíamos, les da oso participar solito, el dar su opinión, el exponer algo, les cuesta, pero lo hacen” G.p L 103 - 104, PRO1

“Una cadena de conocimiento con la P y empezaban people, y continuaban people, pay, unos más que otros tienen más vocabulario. Entonces con otra letra y así. Y el último tenía que decir las 42 palabras. Yo empecé así. Llegue hasta la 12, constantemente lo hago para dar puntos en clase y para enriquecer el vocabulario” G.p L 156 - 158, PRO1

“Me gusta la competencia, darles la primera palabra y luego continúan con otra que inicie con la última letra de esta palabra en una hojita por las filas, esta misma es en el tablero se pasan el marcador por filas y en el menor tiempo posible lo hagan. El primero que me entregue la hoja gana, revisamos las palabras, y la que quedo mal escrita la escribo en el tablero y hacemos la socialización y les damos unos puntos de participación, Acostumbró hacer actividades variadas a manera de juego para reforzar vocabulario” G.p L 161 - 166 PRO2

“Yo digo que debería hacerse todas las clases, y lo hago, pero tengo las seis horas de clase uno se agota, porque son muchos estudiantes o llega las 10:30 y no puede más. Uno dice tengo que cambiar” G.p L 168 - 170, PRO1

“Es tanto lo que se hace en el salón que se agotan las ideas, las sopas de letras con algún tema me apoyo en una copia” G.p L 171 - 172, PRO2

“Yo lo hago actividades lúdicas en tres tiempos, iniciando el periodo en la mitad y al finalizando como antes de las evaluaciones. Cuando el tema se presta, yo hago algún juego relacionado con el tema” G.p L 173 - 174, PRO3

“En el caso del grado sexto, yo les digo todo lo que usted ve debe saberlo decir en inglés, y ahí lo escriben, lo dibujan, lo exponen en pequeños carteles” G.p L 175 - 176, PRO5

“Mis clases son dinámicas todo el tiempo, me enfoco en el vocabulario que voy a tratar del tema, por ejemplo, las tribus urbanas, la nutrición, cantantes, política, costumbres de otros países. Explico la gramática en contexto, hacen frases e identifican el tiempo y la forma y elaboran sus propios textos, diálogos, exposiciones, noticieros, juegos” G.p, L 177 - 180, PRO4

C. Dimensión Proceso de Evaluación IEM2

Hace referencia a la manera de evaluar escrita u oral y como se lleva a cabo la preparación para la prueba Saber 11.

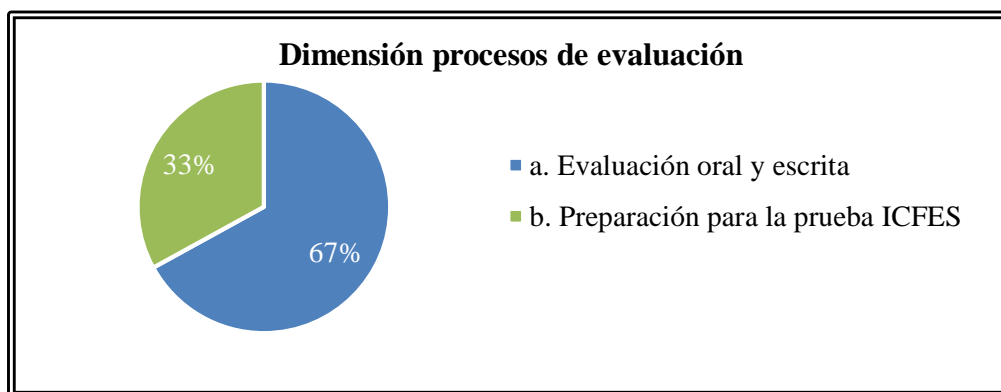
Tabla 144

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.p, L 206 - 207, PRO3; G.p, L 209, PRO4; G.p, L 211, PRO5; G.p, L 212, PRO1.	4	67%
b. Preparación para la prueba ICFES	G.p, L 119, PRO2; G.p, L 121 - 123, PRO3.	2	33%
Total		6	100%

Figura 104

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM2



Al observar la tabla 144 y figura 104 la categoría de evaluación escrita y oral tiene un porcentaje de 67% siendo relevante a diferencia de la categoría de preparación para la prueba ICFES.

a. Evaluación oral y escrita

Como es posible percibir los apuntes que comparten los profesores están relacionados al hecho de evaluar dentro de las mismas dinámicas de clase, los mismos juegos permiten observar el manejo que el estudiante tiene del idioma; de igual manera los planes de mejoramiento se enfocan en talleres y al final de año los estudiantes que reprobaban dos áreas tienen la oportunidad de realizar una evaluación para aprobar su año lectivo.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Si ellos hacen un plan de mejoramiento, es un taller. Al final puede perder solo dos áreas y es una evaluación” G.p, L 206 - 207, PRO₃

“Los juegos son formas de evaluar” G.p, L 209, PRO₄

“Algunas veces, con los juegos los evaluó a nivel escrito y oral” G.p, L 211, PRO₅

“Yo les digo tres palabras cada día. Algunos lo hacen otros no” G.p, L 212, PRO₁

b. Preparación para la Prueba ICFES

Relacionan todas sus actividades de clase al cumplimiento de este objetivo, la lúdica es el medio para que el estudiante no sienta que el inglés es tedioso y puedan responder a la prueba Saber 11 de manera tranquila y con interés.

“En lo que hago en clase, todo lo que se hace en clase, los ejercicios están relacionados con esto” G.p, L 119, PRO₂

“Considero que el trabajo lúdico es vital para que tomen el inglés como algo interesante y no tedioso y por eso en el momento de presentar la prueba ICFES la toman sin miedo y con interés, pues algunos” G.p, L 121 - 123, PRO₃

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM2

Como se expuso en la anterior institución, esta dimensión se centra en la manera de promocionar el inglés en el centro educativo, ambientes de aprendizaje, recursos educativos y clima de aula.

Tabla 145

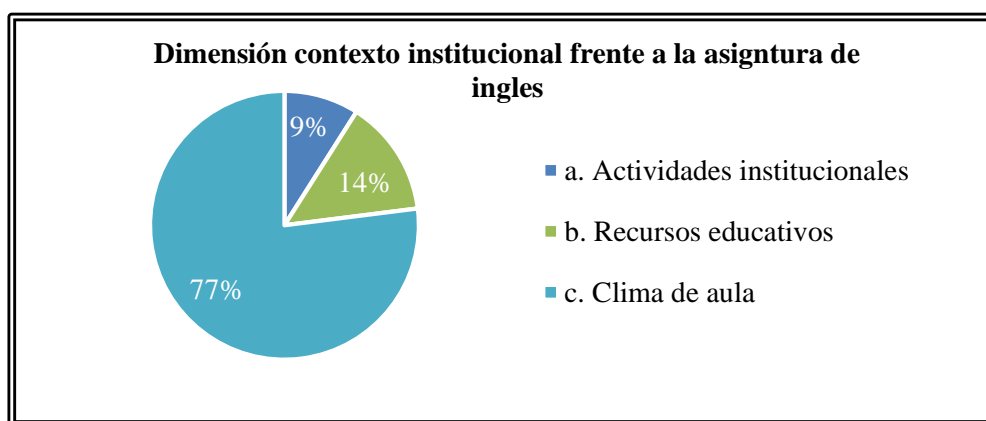
Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G. p en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p, 13, PRO _{1, 2, 3, 4, 5} ; G.p, L 110 - 113, PRO _{1, 2, 4} .	2	9%
b. Recursos educativos	C.p, 11, PRO _{1, 2, 3, 4, 5} ; C.p, 11, PRO ₁ ; C.p, 11, PRO _{1, 2, 3, 4, 5} .	3	14%

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
c. Clima de aula	G.p, L 8 - 13, PRO ₁ ; G.p, L 25 - 29, PRO ₂ ; G.p, L 30, PRO ₃ ; G.p L 31 - 32, PRO ₄ ; G.p L 49 - 50, PRO ₆ ; G.p L 51, PRO ₈ ; G.p L 70 - 71, PRO ₃ ; G.p L 138 - 143, PRO ₄ ; G.p L 144 - 145, PRO ₁ ; G.p L 151 - 153, PRO ₁ ; G.p, L 184 - 186, PRO ₃ ; G.p, L 184 - 185, PRO ₄ ; G.p, L 191 - 192, PRO ₆ ; G.p, L 193 - 194, PRO ₁ ; G.p, L 195 - 197, PRO ₅ ; G.p, L 198 - 199, PRO ₂ ; G.p, L 201 - 202, PRO ₃ .	17	77%
Total		22	100%

Figura 105

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p en la IEM2



En la tabla 145 y figura 105 la categoría de clima en el aula tiene el 77% como porcentaje mayor, recursos educativos el 14% y las actividades institucionales el 9%.

a. Actividades institucionales

Esta categoría relata la actividad principal que desarrolla la institución denominada el Talent Day, la cual se lleva a cabo desde hace muchos años, es el resultado del aprendizaje durante el año, es demostrar que se aprendió a través de la comunicación, es una emoción para los estudiantes este día.

“Se realiza el Talent Day desde siempre” C.p, 13, PRO_{1, 2, 3, 4, 5}

“Siempre se ha hecho el Talent Day, es el resultado del aprendizaje, es demostrar lo que se aprendido a través de la comunicación, los chicos se emocionan y saben que se hace cada año” G.p, L 110 - 113, PRO_{1, 2, 4, 5}

b. Recursos Educativos

Esta categoría muestra con qué recursos cuenta la institución para la enseñanza del inglés. Tienen cuatro grabadoras, del 2013 al 2015 hubo un aula de bilingüismo y se cuenta con 350 libros aproximadamente que donó el gobierno para los grados 9°, 10° y 11°.

“Tenemos 4 grabadoras” C.p, 11, PRO_{1, 2, 3, 4, 5}

“En el 2013 tuvimos un aula de bilingüismo, duro con nosotros 2 años” C.p, 11, PRO₁

“Tenemos 350 textos escolares que donó el gobierno en 2016” C.p, 11, PRO_{1, 2, 3, 4, 5}

c. Clima de aula

Dentro de esta categoría se encuentra las vivencias que experimentan los docentes en las aulas a nivel contextual del estudiante. Manifiestan que es complicado trabajar con 42 estudiantes, no se pueden dar el gusto de llamar asistencia y lo hacen contando los puestos vacíos y preguntando ¿quién faltó hoy?, para optimizar el tiempo de la clase; en los grados sextos la indisciplina es difícil de manejar dificultando o disminuyendo el grado de atención en los niños, además de que se invierte tiempo y esfuerzo controlando el desorden. En grados superiores los estudiantes son muy respetuosos; los problemas disciplinarios se solucionan fácilmente, los hermanos y la coordinadora son muy eficientes en esos casos; en cuanto a la parte académica, algunos estudiantes toman cursos de inglés por fuera de la institución de manera particular y esto ayuda muchísimo el desarrollo de las clases, se sostienen conversaciones en inglés con ellos; hay muchos estudiantes que cumplen con sus tareas, trabajos, preguntan, así como unos pocos hacen solo la mitad de la tarea; se hacen dinámicas de pausas activas en la mitad de la clase con los grupos que muestran dispersión, desorden o cansancio, todo en inglés.

“Es muy diferente trabajar con 42 personas y hacer por ejemplo una repetición, es imposible para todos, me gustaría que los cursos se colocaran por niveles de acuerdo a los chicos, pero yo sé que en lo público es muy difícil. Es muy difícil por ejemplo el speaking y el listening, porque los chicos no entienden o uno si entiende o el otro no, entonces hay como niveles así (señala con las manos), entonces uno dice que hago para que todos quedaran al mismo nivel, serían más fácil las clases, pero para nosotros es muy difícil las clases con 42” G.p, L 8 - 13, PRO₁

“Aquí con 42 no me doy el lujo de llamar lista, los cuento para saber cuántos vinieron, normalmente me gusta que me contesten 14 formas que yo les doy a ellos en inglés, (presente, yo estoy aquí, mi nombre es fulano tal, tengo tanta edad, me gusta mucho el inglés, quiero aprender el inglés, yo vivo.) 14 formas de contestar para hacer ejercicios cuándo hago con 40 eso” G.p, L 25 - 29, PRO₂

“Uno mira los puestos vacíos para saber quién faltó” G.p, L 30, PRO₃

“La indisciplina en los grados sexto o la explicación de temas es difícil, usted le explica 10 veces, al otro día les pregunta ya se les olvido, le provoca a uno ponerse a llorar” G.p L 31 - 32, PRO₄

“Hay momentos de interacción con los chicos que manejan el inglés, no son todos, son algunos” G.p L 49 - 50, PRO₆

“Algunos chicos toman curso por aparte y eso ayuda muchísimo las clases” G.p L 51, PRO₈

“Hay chicos que cumplen, que traen todo, le muestran a uno, le preguntan a uno, el 70%, los otros hacen la mitad de la tarea o de los trabajos” G.p L 70 - 71, PRO₃

“Cuando ellos están aburridos, yo les digo stand up, sit down, stand up, sit down, silent, clap your hands, vuelven y se sientan y quedan. Porque yo a veces llego a cursos y están muy dispersos y mamones, entonces yo digo y los pongo así. Y ellos me dicen eso es de primaria, ustedes me entienden, hágale chino. Y me toca como en primaria. Como que ya les pasa y se sientan, porque los encuentra uno alborotados, hay que clamarlos primero. Y si son dos horas, hay que como en la mitad hacerles algo. Pausas activas. Estire la mano, suba el brazo” G.p L 138 - 143, PRO₄

“En sexto, la pausa activa se convierte en el desorden. Yo les digo hagan así, les llevo una canción para tratar de reducir el desorden” G.p L 144 - 145, PRO₁

“Uno hace lo imposible por hacer muchas cosas todo preparado en la cabeza, pero a veces toca dar toda la vuelta a la planeado para poder llamarlos a lo que uno quiere hacer. Y con 42 no es fácil y con 42 el bilingüismo se demora” G.p L 151 - 153, PRO₁

“Los chicos saben con quién tratan, yo les digo a la buenas nos entendemos, yo no vengo a pelear. Entonces ellos van manejándose. Si uno tuviera algún problema grave, uno llega a donde los hermanos o Nelly y ellos lo apoyan a uno” G.p, L 184 - 186, PRO₃

“A mí me ha pasado, es que les gusta el escapismo, alguno entonces uno da el informe al coordinador y ellos los buscan lo entran al salón y bien, entran al salón y bien, no llegan alborotados ni de mal genio” G.p, L 184 - 185, PRO₄

“Cuando están alborotados, yo empiezo con cinco oraciones y ellos por no aumentar el trabajo se claman, porque yo lo cumplo. A uno que otro le digo diez” G.p, L 191 - 192, PRO₆

“En mi caso, yo les dejo el trabajo, paso y reviso, les llamó la atención, ojo no están trabajando, lo siento, le pongo el punto negativo” G.p, L 193 - 194, PRO₁

“Yo les quito el celular y se los entregó al final de la clase y cuando están muy mamones les digo que van hacer para obtener el celular, me van a traer una cartelera del uso del celular y si no me la traen no devuelvo el celular y ahí la traen” G.p, L 195 - 197, PRO₅

“Los chicos acá son muy respetuosos, no hay problema por eso, los chicos se pueden fácilmente” G.p, L 198 - 199, PRO₂

“Si lo chicos me escuchan y acatan mis correcciones, son grupos grandes, pero no se siente el desorden, trabajan con un llamado de atención sencillo” G.p, L 201 - 202, PRO₃

IEM3

Se manejan grupos de 38 estudiantes, la intensidad horaria es de 3 horas en todos los grados; a mediados del 2015 se incrementaron las horas a 4 horas por que el horario se extendió hasta las 3, denominado jornada única.

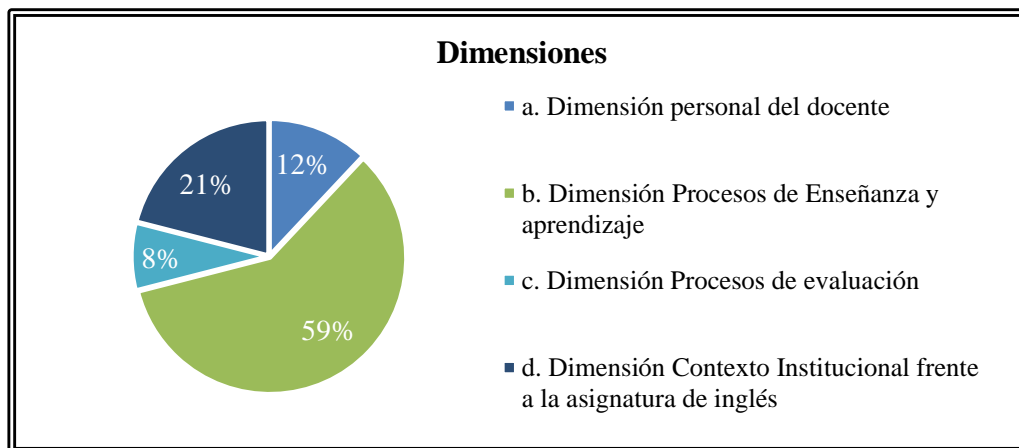
Tabla 146

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM3. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	15	12%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	73	59%
3. Dimensión procesos de evaluación	10	8%
4. Dimensión contexto institucional	26	21%
Total	124	100%

Figura 106

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p en la IEM3



De acuerdo con la tabla 146 y figura 106 la IEM3 posee mayor énfasis en la dimensión de enseñanza y aprendizaje 59%, la dimensión con menor porcentaje es procesos de evaluación con el 8%, la dimensión de contexto institucional con el 21% y finalmente la dimensión personal el 12%.

A. Dimensión Personal del Docente IEM3

Esta dimensión similar a las demás instituciones se encarga de describir las experiencias significativas y dificultades vividas en la labor docente y profesional.

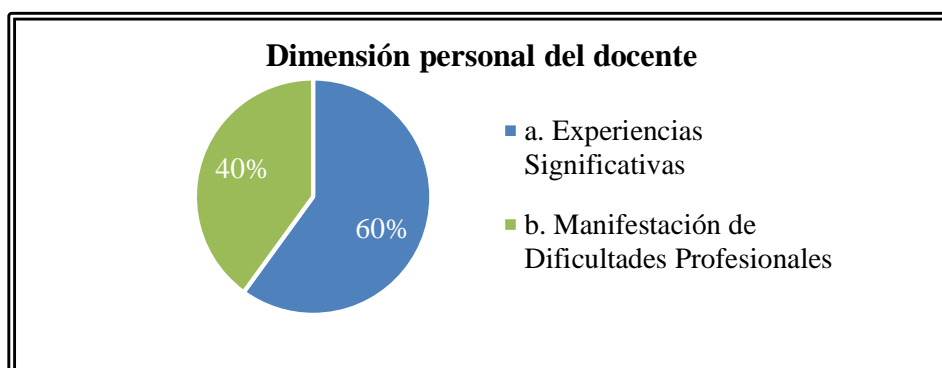
Tabla 147

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del G. p en la IEM3

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas	A.p, L 2, PRO ₂ ; A.p, L 16-18, PRO ₂ ; A.p, L 3-6, PRO ₃ ; A.p, L 2-6, PRO ₅ ; A.p, L 8-9, PRO ₅ ; A.p, L 19-20, PRO ₅ ; A.p, L 22-23, PRO ₅ ; A.p, L 35-39, PRO ₆ ; A.p, L 3-5, PRO ₇	9	60%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L 9-13, PRO ₃ ; A.p, L 20-23, PRO ₃ ; A.p, L 15-16, PRO ₄ ; A.p, L 22-24, PRO ₄ ; A.p, L 10-14, PRO ₅ ; A.p, L 11-13, PRO ₇ .	6	40%
Total		15	100%

Figura 107

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G. p en la IEM3



En la tabla 147 y figura 107, la categoría de experiencias significativas contempla el 60% en cambio las manifestaciones de dificultades el 40%.

a. Experiencias Significativas

Los docentes manifiestan experiencias agradables como es que sus estudiantes escojan como carrera universitaria estudiar inglés, el lograr que los grados sextos sintieran la necesidad y la emoción de aprender el idioma, el tener la oportunidad de trabajar con nativos dando un aire nuevo diferente y enriquecedor a las clases, las capacitaciones del consejo británico. Todo un bagaje de experiencias que incentivan a los docentes, pues

sienten que aprenden cada día cosas nuevas, llevándolos a replantear su quehacer al afianzan sus conocimientos disciplinares y didácticos haciendo que se puedan desenvolver con mayor propiedad, facilidad y agrado con sus estudiantes.

“Trabajar en esta institución es muy agradable” A.p, L 2, PRO₂

“Ha sido un gran avance el uso de la tecnología, computadores, tabletas, donde encontramos información para que los estudiantes se involucren” A.p, L 16–18, PRO₂

“He tenido experiencias positivas como que mis estudiantes hayan decidido seguir la carrera docente como proyecto de vida, me han comentado que lo hicieron gracias al agrado por la clase” A.p, L 3–6, PRO₃

“Mi vocación ha sido firme, me he preocupado por mi formación y preparación para el mejoramiento de mi alumnado realizado en el proceso de enseñanza” A.p, L 2–6, PRO₅

“Cada año es una riqueza y gran experiencia, porque se requiere de creatividad, habilidad y motivación de mi parte” A.p, L 8–9, PRO₅

“La labor docente ha sido enriquecedora con el apoyo de los nativos en las clases tanto para los estudiantes como para los docentes” A.p, L 19–20, PRO₅

“Las capacitaciones docentes que me ha brindado el gobierno, gracias a la compañía de formadores extranjeros en las clases, motiva y actualiza el quehacer pedagógico” A.p, L 22–23, PRO₅

“Me he enriquecido con las capacitaciones por el MEN y el British Council, me ha ayudado a evaluar mi nivel de dominio de la lengua inglesa y también a replantear las metodologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje” A.p, L 35–39, PRO₆

“Como experiencia positiva trabajar con grados sextos, los pude acostumbrar al idioma, otorgarles la importancia de aprender el idioma inglés para su futuro académico y laboral” A.p, L 3–5, PRO₇

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

Los profesores se enfocan en dificultades a nivel institucional y familiar, falta de material didáctico, bibliotecas, aulas de tecnología, acceso a internet, infraestructura en general para lograr mayores resultados y la necesidad de incentivar a los padres de familia para colaborar con la educación de sus hijos, comentan que se debería trabajar de manera conjunta entre padres de familia e institución para promover en los jóvenes el establecerse metas, retos, sueños aspiraciones para su vida, crear un proyecto de vida que les permita direccionar sus acciones y darle un mayor sentido a la vida en la escuela.

“La enseñanza del inglés en Colombia presenta variedad de falencias, el estado copia de otros sistemas sin darse cuenta que nuestro contexto educativo es especial” A.p, L 9–13, PRO₃

“Requerimos de material e infraestructura especial para el desarrollo de la clase de inglés como laboratorios, bibliotecas, material didáctico” A.p, L 20–23, PRO₃

“El desinterés por parte de la juventud, falta de valores y proyectos de vida” A.p, L 15–16, PRO₄

“Las familias no se preocupan por el rendimiento académico de sus hijos, falta infraestructura para el inglés” A.p, L 22–24, PRO₄

“Debo admitir que los retos frente a la tecnología han sido difíciles y los cambios que se exigen actualmente para la enseñanza del inglés, pero aun así estoy presta a implementar estas metodologías con los estudiantes” A.p, L 10–14, PRO₅

“El internet, las redes sociales, los medios de comunicación son de ayuda, pero la institución no posee los recursos técnicos suficientes” A.p, L 11–13, PRO₇

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM3

Hace referencia a los procesos de enseñanza que los profesores aplican en sus aulas al igual que se tomó en cuenta sus opiniones frente al aprendizaje de sus estudiantes.

Tabla 148

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM3.

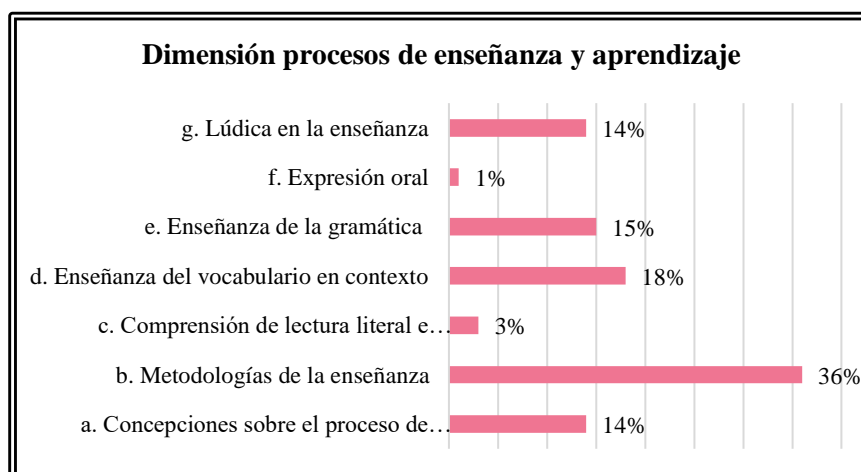
Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L 18–19, PRO ₁ ; A.p, L 31–34, PRO ₁ ; A.p, L 18–22, PRO ₄ ; A.p, L 24–25, PRO ₅ ; A.p, L 7–9, PRO ₆ ; A.p, L 14–17, PRO ₆ ; A.p, L 7–10, PRO ₇ ; A.p, L 18–19, PRO ₇ ; A.p, L 3–6, PRO ₈ ; A.p, L 7–9, PRO ₈	10	14%
b. Metodologías de la enseñanza	A.p, L 21–24, PRO ₁ ; A.p, L 25–27, PRO ₁ ; A.p, L 29–30, PRO ₂ ; A.p, L 10–13, PRO ₆ ; A.p, L 18–21, PRO ₆ ; A.p, L 28–31, PRO ₆ ; A.p, L 16–17, PRO ₇ ; A.p, L 19–20, PRO ₇ ; G.p, L 39–42, PRO ₈ ; G.p, L 43–45, PRO ₆ ; G.p, L 96–99, PRO ₂ ; G.p, L 114–118, PRO ₅ ; G.p, L 124, PRO ₇ ; G.p, L 127–133, PRO ₃ ; G.p, L 135–138, PRO ₆ ; G.p, L 143–144, PRO ₂ ; G.p, L 145–147, PRO ₄ ; G.p, L 148–149, PRO ₇ ; G.p, L 157, PRO ₁ ; G.p, L 159, PRO ₄ ; G.p, L 162–167, PRO ₃ ; G.p, L 168–171, PRO ₄ ; G.p, L 172–173, PRO ₈ ; G.p, L 174–176, PRO ₂ ; G.p, L 177–178, PRO ₃ ; G.p, L 266, PRO ₅	26	36%

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.p, L 11 - 12, PRO4; G.p, L 30 - 32, PRO8	2	3%
d. Enseñanza del vocabulario en contexto	A.p, L 11 - 15, PRO7; G.p, L 8, PRO2; G.p, L 9 - 10, PRO3; G.p, L 13, PRO5; G.p, L 160 - 161, PRO4; G.p, L 179 - 180, PRO1; G.p, L 183 - 185, PRO4; G.p, L 186, PRO3; G.p, L 187, PRO2; G.p, L 188, PRO7; G.p, L 189, PRO5; G.p, L 190, PRO6; G.p, L 192 - 196, PRO8	13	18%
e. Enseñanza de la gramática	A.p, L 23 - 25, PRO6; G.p, L 20, PRO3; G.p, L 73 - 75, PRO1; G.p, L 76 - 82, PRO2; G.p, L 83 - 84, PRO7; G.p, L 86, PRO5; G.p, L 87 - 88, PRO8; G.p, L 89 - 90, PRO6; G.p, L 93, PRO7; G.p, L 94 - 95, PRO1; G.p, L 100 - 101, PRO2	11	15%
f. Expresión oral	G.p, L 28 - 29, PRO5	1	1%
g. Lúdica en la enseñanza	A.p, L 12 - 17, PRO1; A.p, L 28 - 30, PRO1; A.p, L 21 - 23, PRO7; G.p, L 204 - 208, PRO5; G.p, L 215, PRO8; G.p, L 219 - 221, PRO4; G.p, L 224 - 226, PRO4; G.p, L 227 - 228, PRO5; G.p, L 229 - 232, PRO1; G.p, L 233, PRO2	10	14%
Total		73	100%

Figura 108

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías del G.p en la IEM3



En la tabla 148 y figura 108, la categoría metodología de la enseñanza tiene el porcentaje mayor con el 36%, sigue la enseñanza del vocabulario con el 18%, la

enseñanza de la gramática el 15%, la lúdica y las opiniones sobre el aprendizaje con el 14%, la comprensión lectora el 3% y el conocimiento comunicativo el 1%.

a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje

Dentro de esta categoría se percibe una idea clara sobre la motivación y la dedicación como eje fundamental en los procesos tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en el docente se evidencia en la preparación de sus clases, en la reflexión continua sobre su acción y al motivar a sus estudiantes, despertar el interés para que se esfuercen por aprender, lo cual es esencial en cualquier proceso de aprendizaje. De igual manera, se requiere el apoyo de la tecnología para motivar a los discentes sin dejar de lado el contexto socio- cultural, ya que este incrementa o disminuye el avance en los procesos de aprendizaje.

Además, reconocen que los procesos de enseñanza han de ser compartidos y trabajados de manera mancomunada por parte de la institución y de las familias. Pero manifiestan que esta relación no se da de manera adecuada por parte de las familias.

Por último, consideran que las falencias en el aprendizaje de sus estudiantes como el no alcanzar el nivel de pensar en inglés al realizar el proceso de traducción, dificultando su avance en el proceso de aprendizaje, lo cual radica en la baja intensidad horaria.

“Puedo afirmar que la falta de motivación son los problemas actuales de muchos aprendices” A.p, L 18 – 19, PRO₁

“Resalto que la planeación permite orientar el ejercicio de reflexionar y prever lo que será la clase, además los estudiantes perciben cuando se lleva el hilo conductor en la clase para la interacción que conlleva tener paciencia y ser asequible” A.p, L 31 – 34, PRO₁

“Pienso que cuando todo se da gratis en la vida nada se valora, deberían cobrar por año que pierda un estudiante, un mínimo de pensión y así tendríamos estudiantes con ganas de salir adelante” A.p, L 18 – 22, PRO₄

“Debo anotar que el crecimiento de un estudiante depende en gran parte de la dedicación del docente frente al proceso” A.p, L 24 – 25, PRO₅

“Puedo afirmar que el proceso de enseñanza ha cambiado positivamente a través de los años de experiencia, las diferentes vivencias que se comparten con los estudiantes en clase” A.p, L 7 – 9, PRO₆

“La tecnología despierta el gusto por el aprendizaje del inglés, cabe aclarar que todo esto se logra cuando hay apoyo por parte de la institución y de los padres de familia” A.p, L 14 – 17, PRO₆

“Considero importante que para enseñar el inglés se debe pensar en inglés, es un factor muy importante, ya que muchos que intentan aprender este idioma se les hace

complicado, porque piensan inmediatamente en la traducción del español y eso genera confusiones y errores en la composición de esta lengua” A.p, L 7-10, PRO7

“Siempre va a ser importante que los estudiantes estén comprometidos y sobre todo animados a desarrollar las clases con entusiasmo e interés” A.p, L 18-19, PRO7

“El contexto socio – cultural tiene bastante peso en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y especialmente en el área de inglés, ya que es una materia complicada para la mayoría de los estudiantes y sus padres” A.p, L 3-6, PRO8

“Nuestro papel como docentes es importante, ya que debemos motivar hacia el gusto por la materia y la importancia de aprender una segunda lengua” A.p, L 7-9, PRO8

b. Metodologías de la enseñanza

La combinación de recursos y actividades educativas son la estrategia que implementan los docentes de esta institución dentro de esta variedad encontramos: desarrollo de material intercultural, implementación de plataformas virtuales (Moodle, Livemocha, Duolingo y Facebook), el uso del diccionario de manera técnica para identificar el verbo, sustantivo, adjetivo, la actualización en métodos de enseñanza, educar con amor y el apoyo de los nativos en diferentes actividades tanto en clase como en actividades extra clase son los puntos expuestos para lograr buenos resultados. Todas las actividades se realizan dentro de la institución, ya que los estudiantes no están acostumbrados a realizar tareas.

“He diseñado material intercultural contextualizado para el desarrollo efectivo de una clase activa que posibilita la participación de los estudiantes” A.p, L 21-24, PRO1

“La combinación de actividades con diferentes materiales y recursos he logrado clases exitosas en participación y adquisición y apropiación de algunos temas” A.p, L 25-27, PRO1

“Me encanta la docencia, lo hago con amor, procuro darle lo mejor a mis estudiantes” A.p, L 29-30, PRO2

“Es importante e indispensable estar dispuesto a asumir los retos que imponen las actuales generaciones, es imprescindible la inclusión de actividades motivantes, que incluyan el de tecnologías de la comunicación” A.p, L 10-13, PRO6

“Los métodos de enseñanza para el aprendizaje del inglés han cambiado, hoy en día existen múltiples y variados recursos que los docentes podemos emplear para enriquecer nuestra labor diaria y a la vez facilitar el proceso de aprendizaje” A.p, L 18-21, PRO6

“Desde el año 2015 he planeado mis clases con formadores extranjeros, Colombia bilingüe nos dio esta oportunidad, asisto a actividades organizados por ellos para los estudiantes” A.p, L 28-31, PRO 6

“Existen métodos que ayudan bastante a la motivación de los estudiantes para que se sientan bien a la hora de aprender el inglés” A.p, L 16-17, PRO7

“En mi clase, doy las pautas para que se realice de manera dinámica, es decir que no se base en copiar y escribir los aspectos gramaticales” A.p, L 19-20, PRO7

“Desde el 2015 se usa un libro desde 9° y este año llegaron los de 6° a 11°. Realmente, los libros no se usan con frecuencia, porque no se adapta al contexto institucional. Está muy avanzado. Como dice el ministerio el libro es una sugerencia, no es camisa de fuerza entonces lo que hacemos es seleccionar actividades, lecturas” G.p, L 39-42, PRO8

“El libro sería muy bueno, si el gobierno hubiera iniciado el aprendizaje desde grado 0. Se ven muchos temas en grado sexto, la gramática es muy avanzada, que corresponde como a noveno, décimo” G.p, L 43-45, PRO6

“También hacen párrafos dándoles una idea, por ejemplo, trabajemos los valores en Colombia, ellos son capaces de hacer el párrafo y eso que están en séptimo. Yo les digo hagan 10 renglones, 15 renglones. Del grupo de 40 lo hacen 20 bien, 10 regular, 5 presentan sus falencias y cinco no lo hacen” G.p, L 96-99, PRO2

“Uso el aula virtual, los lleve como cinco clases y fue muy bueno, les mostraba videos, diálogos con el tema comandos, y eso genera mucho interés en ellos ya a la siguiente clase querían ir al aula virtual, querían saber de otras páginas, yo al final de los videos les escribían unas páginas para que ellos las anotaran y según esas páginas me dijeran que les iba llamando la atención para yo ir avanzando y lo hicieron” G.p, L 114-118, PRO5

“Tuvimos un salón de bilingüismo varios años, a los chicos les encantaba ir” G.p, L 124, PRO7

“Este año trabajé más plataforma Moodle, que es gratuita, yo diseñé el curso y los chicos se inscriben y trabajan desde su casa. Coloque quizzes, lecturas, monte el libro virtual, les enviaban canciones, todos se inscribieron y participaban, también por Facebook, me escribían las dudas en español y en la plataforma todo en inglés” G.p, L 127-133, PRO3

“Trabajé muchas páginas de lectura y escucha, trabajé bastante con video beam, presentaciones y ellos exponían también. Este año me decidí por el moodle, me da un porcentaje de avance de los estudiantes, me da una estadística de los estudiantes, me ayuda a saber que está mal, en que está fallando” G.p, L 135-138, PRO6

“Yo lo que hacía con los pequeños, era entrar a google, y buscábamos por ejemplo verb to be y buscaba páginas interactivas en la clase con el aula virtual” G.p, L 143-144, PRO2

“El año pasado también trabajé la página livemoca en el tercer periodo, ellos se inscriben ahí, es como un Facebook, lo que hacen ahí es darles unas actividades y ellos van reforzando, se los calificaba un nativo, y también el duolingo lo hicimos, eso les colaboraba mucho, bastante” G.p, L 145-147, PRO4

“Yo estoy haciendo una especialización en multimedia para la docencia y estoy manejando una plataforma gnomio. Es un buen recurso para los chicos de motivación” G.p, L 148 - 149, PRO7

“No traen diccionario, nosotros se los llevamos” G.p, L 157, PRO1

“Yo les doy puntos negativos o positivos para que traigan el diccionario” G.p, L 159, PRO4

“El programa de consejo británico no fomenta el diccionario, porque el estudiante se obliga a usar el idioma para preguntar por el vocabulario. El celular se lo permito, pero con la aplicación del diccionario no del traductor. yo por ejemplo que hice al inicio del año, les di las opciones de unos diccionarios descargables off line, y solo permitía uno de esos diccionarios en su celular, cada uno decidía que aplicación descargar. Entonces uno les decía en que clases se podía usar el celular y que clases no. La gran mayoría es el celular” G.p, L 162 - 167, PRO3

“Yo si les hacia la reflexión de usar el diccionario en papel, porque muchos aparaticos traen el historial, solo escriben unas letras y listo, entonces ya no se la memorizan. Pues yo trato de fomentar el diccionario físico, pero es complicado, les digo traigan el diccionario y los guardamos aquí. Unos aceptaban, otros muy difícil” G.p, L 168 - 171, PRO4

“Yo lo uso en mi clase para enseñarles cómo hacerlo, si es un verbo, sustantivo, adverbio, preposición” G.p, L 172 - 173, PRO8

“Como a veces no saben ni el alfabeto, yo le hago negocio, profe no encuentro la palabra, seguro, seguro, les digo. Si yo encuentro la palabra les regalo un uno y si usted la encuentra le regalo un cinco” G.p, L 174 - 176, PRO2

“Es importante no usar diccionario en cursos superiores, porque llega el ICFES y allá no los dejan usar diccionario. Deben aprenderse el vocabulario” G.p, L 177 - 178, PRO3

“No pocas, no hacen las tareas” G.p, L 266, PRO5

c. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría no tiene mucho comentario, se enfoca en el uso del vocabulario en la lectura comprensiva y la lectura en voz alta, es decir la pronunciación.

“En los grandes, yo no evaluó el vocabulario, se incluye en la misma comprensión lectora, las actividades o talleres que se hacen a diario, se incluye el nuevo vocabulario” G.p, L 11 - 12, PRO4

“Yo les leo la lectura y luego el nativo y les dije vean la diferencia, entonces no les de miedo, porque aquí no sabemos mucho y se animaban a leer, porque sabían que la profe no era tan experta entonces se animan y me funciona” G.p, L 30 - 32, PRO8

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

Dentro de las estrategias que implementan los docentes con el objetivo de afianzar el vocabulario de sus estudiantes encontramos el uso de juegos (stop, deletreo, clasificación de palabras, mímica), al finalizar la clase elaborar un listado de las palabras relacionadas con el tema visto, planas con el significado de la palabra para los grados menores, elaborar fichas donde está el dibujo y la palabra, dibujos en el cuaderno de las palabras vistas, traducción de textos, marcar diferentes objetos y señales en inglés.

“La enseñanza que yo doy es a través de imágenes para adquirir cada vez más vocabulario, le digo a los chicos que pongan las partes de la casa donde viven los nombres de cada elemento en inglés para que se acostumbren a relacionar la palabra en inglés con el implemento del hogar” A.p, L 11 – 15, PRO₇

“Yo acostumbro al final de la clase a darles el vocabulario dependiendo del tema de la clase” G.p, L 8, PRO₂

“Una vez al mes se hace un spelling de todo el vocabulario que ellos han visto, les pido una clasificación de verbos, adjetivos, sustantivos” G.p, L 9 - 10, PRO₃

“Yo hago refuerzo de verbos, jugamos mucho con los verbos, con spelling, en cualquier momento” G.p, L 13, PRO₅

“Yo les doy todo el vocabulario y con un párrafo, ellos usan su cuaderno ahí están las palabras” G.p, L 160 - 161, PRO₄

“Yo les hago planas, palabra que este mal escrita, su plana con significado. Y así se aprenden las palabras” G.p, L 179 - 180, PRO₁

“Yo me invento un stop, cada rato lo hago con los verbos, con los adjetivos, con los sustantivos. Entonces inicio con la letra tal. Como si fuera una feria, el que primero acabe se lleva su cinco” G.p, L 183 - 185, PRO₄

“Les hago hacer fichas con los verbos” G.p, L 186, PRO₃

“Les digo que hagan dibujos con las palabras que les enseñó” G.p, L 187, PRO₂

“Con mímica, adivine que estoy haciendo en ingles dígame el verbo” G.p, L 188, PRO₇

“Con traducción, se les da la lengua materna y llévela al inglés. El manejo de ambas lenguas” G.p, L 189, PRO₅

“Yo uso el dibujo y palabra en inglés con séptimo” G.p, L 190, PRO₆

“Yo aplico flashcard, ellos las hacen y memorizan así. Les digo compren papelitos de pegar y escriban verbos en los tres tiempos pasado, presente y participio y los pegan por toda la casa, en el techo, las partes de la casa y así se los han memorizado. Algunos estudiantes lo hicieron y se los aprendieron. En cuanto a la pronunciación les dije que entraron a google traductor y escucharan la pronunciación y la practicasen y otras páginas que le dio la nativa” G.p, L 192 - 196, PRO₈

e. Enseñanza de la gramática

Al analizar lo dicho por los profesores en esta categoría nos damos cuenta que existen dos enfoques organizados de manera estratégica para abordar la gramática. Inicialmente en grados sexto y séptimo se explican las estructuras gramaticales empleando transformación de oraciones o textos completos en diversos tiempos verbales, sintetizando la información en cuadros o mapas conceptuales. En una segunda instancia se enseña en contexto a través de lecturas o diálogos entre el docente y el nativo, los estudiantes analizan las reglas, las deducen haciendo que las comprendan de mejor manera al articularlas con los conocimientos que ya poseen, orientados por el docente mediante el uso de algunas estrategias acentuadas en lo que se desea que el estudiante se enfoque como por ejemplo usando colores para diferenciar algunas palabras o en los diálogos con el nativo se enfatiza en el tono de voz, el lenguaje corporal y gestual en la estructura a enseñar.

“Hoy en día no es tan importante enseñar reglas gramaticales, cobra mayor importancia el uso de la lengua extranjera en contexto” A.p, L 23 – 25, PRO₆

“A ellos les gusta todavía que uno les explique el tema, no que ellos deduzcan la gramática” G.p, L 20, PRO₃

“La explicación de la gramática la hago con el libro, se lee la lectura luego otro niño lee, se sacan las ideas principales, luego les digo que característica sobresale en las frases, o donde están los verbos, en que tiempo están, ellos me dicen, presente, pasado, y se les enfatiza un poquito en eso” G.p, L 73 - 75, PRO₁

“Nosotros que estamos con un formador nativo, hacemos un diálogo pequeñito con el nativo, con el lenguaje gestual, lenguaje corporal y el tono de voz se hace énfasis en la gramática que se vaya a tratar ese día. Pero uno solo en el aula, tiende a explicar la gramática, pero con lecturas o diálogos ya no tanto por partes de la oración. Entonces uno se apoya con diferentes colores de marcador escribiendo esas cosas relevantes de la lectura o diálogo. Subrayando o encerrando las palabras claves. Automáticamente, el estudiante dice aquí algo clave. Así se hace, pero hay momentos que toca recalcar en el uso de la gramática” G.p, L 76 - 82, PRO₂

“En octavo, se hacen los cuadros conceptuales al iniciar un tema gramatical, para entrar la programación con lecturas” G.p, L 83 - 84, PRO₇

“Se acostumbran hacer frases para pasar un tiempo al otro o una forma al otra” G.p, L 86, PRO₅

“Yo explico la gramática, los colegios clásicos como el San Carlos lo hacen, tengo libros de ellos” G.p, L 87 - 88, PRO₈

“Yo tengo un octavo, ellos transforman las oraciones desde los tiempos simples hasta los compuestos. Ellos lo pueden hacer según la gramática que haya explicado” G.p, L 89 - 90, PRO₆

“Los estudiantes hacen párrafos” G.p, L 93, PRO₇

“Ellos son capaces de transcribir un texto, no solo las oraciones, a otro tiempo verbal. Depende del tiempo que uno les diga, lo saben hacer” G.p, L 94 - 95, PRO₁

“Hay que pensar que en grado sexto y séptimo se empieza la parte gramatical ya en grado octavo no tanta gramática, ya conocen más, ya saben más, aplica mejor la gramática a los párrafos” G.p, L 100 - 101, PRO₂

f. Expresión oral

Esta categoría poco se expone, las actividades de oralidad poco se ejecutan en esta institución.

“Yo les hago trabalenguas y lo hacía constantemente y se fueron acostumbrando a hablar, pero diálogos, exposiciones es muy duro, porque no memorizan nada” G.p, L 28 - 29, PRO₅

g. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría se centra en las actividades atractivas y divertidas que los docentes realizan para acercar a los estudiantes al inglés. La música, juegos, videos, creación de comics, lectura de cuentos, juegos creados por ellos mismos, imágenes, uso de aulas de audiovisuales, manualidades, juego de roles y actividades grandes al final de cada periodo que impliquen mayor esfuerzo pueden ser exposiciones, noticieros, entrevistas.

“A través de la musicalidad, ritmo, literatura, juegos, videos entre otros son estrategias que comparto en mis clases, mis estudiantes pueden encontrar gusto e interés en esta cultura y motivarlos a indagar más sobre la lengua extranjera” A.p, L 12 - 17, PRO₁

“Para los estudiantes es atractivo cuando el docente llega con clases divertidas y ejercicios lúdicos, la creación de comics, juegos creados por ellos mismos, rol plays” A.p, L 28 - 30, PRO₁

“Utilizo juegos didácticos, imágenes, aulas de audiovisuales para poder reforzar cada tema y explicarlo a través de diferentes formas y que los alumnos identifiquen de qué manera lo asimilan más fácil y con más gusto” A.p, L 21 - 23, PRO₇

“Una vez hicimos un juego para evaluarlo el futuro con will y going to, los organizamos en grupo traigan dados, estilo escalera. Les sacamos una copia individual y lanzaban el dado y debían colocar la respuesta únicamente de la pregunta que les correspondió. Esta estrategia fue genial, porque nos divertimos jugando y nosotros evaluábamos, y unos decían ya acabamos, podemos volver a empezar. Y si, hágale les decía. El juego tenía preguntas del diario vivir” G.p, L 204 - 208, PRO₅

“Las actividades manuales, las manualidades les gusta mucho” G.p, L 215, PRO₈

“Yo acostumbro a hacer una actividad grande en cada periodo en grado once, por ejemplo, la lectura de un cuento, la evaluamos de diferentes formas, se hacen

exposiciones en un periodo, carteleras, ellos escogen la didáctica, noticiero, lúdica. Disponen de una hora, porque debe explicar y aplicar, trabajo lúdico” G.p, L 219 - 221, PRO4

“También en el cuarto periodo he trabajado juegos, donde ellos inventan juegos al interior o exterior del salón. El material, la instrucción y la organización va toda en inglés. Es una manera de aplicar todo lo visto en el año. También adaptan juegos cotidianos al inglés y el material queda para el docente” G.p, L 224 - 226, PRO4

“Yo canto a capela con mis estudiantes, tomo fichas de la biblioteca. Se inventan el juego de memoria con otro vocabulario” G.p, L 227 - 228, PRO5

“Exposiciones de roles como Cantinflas, Marilyn Monroe, científicas, expusieron su vida. Juego de roles es algo muy bueno, a ellos les gusta, el año pasado les asigné exposiciones como dijo D y muy bueno, fue con las regiones naturales, trajeron su traje típico, su plato, música y también los puse a diseñar juegos al inicio del periodo” G.p, L 229 - 232, PRO1

“Hice un cuento en forma de friso y se hizo una exposición” G.p, L 233, PRO2

C. Dimensión Procesos de Evaluación IEM3

Esta dimensión se centra en la evaluación como vinculo y apoyo para lograr un aprendizaje efectivo.

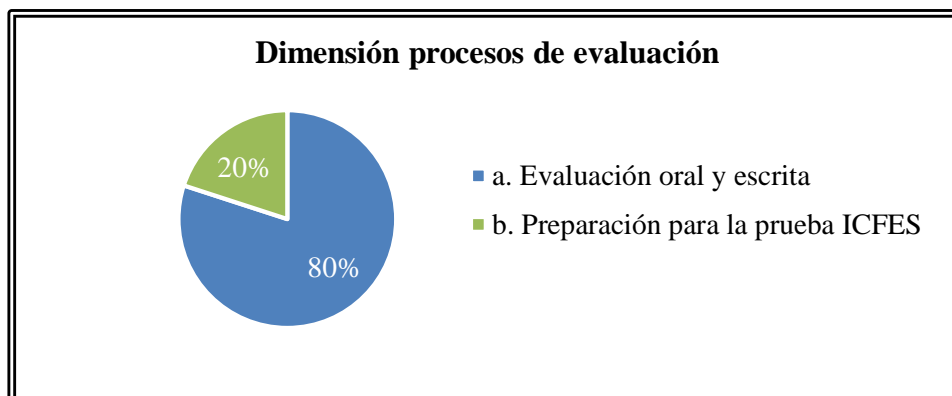
Tabla 149

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM3

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.p, L 13 - 15, PRO6; G.p, L 7, PRO1; G.p, L 17, PRO1; G.p, L 19, PRO2; G.p, L 25 - 27, PRO4; G.p, L 201 - 202, PRO8; G.p, L 203, PRO7; G.p, L 222 - 223, PRO4	8	80%
b. Preparación para la prueba ICFES	G.p, L 198 - 199, PRO4; G.p, L 200, PRO8	2	20%
Total		10	100%

Figura 109

Distribución de Porcentaje de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM3



Al analizar la tabla 149 y figura 109 la categoría evaluación escrita y oral tiene el 80% y la preparación para el ICFES tiene el 20%.

a. Evaluación escrita y oral

Esta categoría informa las maneras de evaluar que usan los profesores como son: el refuerzo en el vocabulario y evaluación en cada clase, en algunos casos utilizan evaluaciones cortas tipo quiz, manifiestan que las evaluaciones escritas no funcionan, ya que los estudiantes se sienten incómodos y con miedo. Algunos de los docentes manifiestan que no realiza evaluaciones.

“Yo hago refuerzo de verbos, jugamos mucho con los verbos, con spelling, en cualquier momento hago un quiz de verbos para que ellos todo el tiempo estén manejando esa información y no solo cuando se les avise que hay evaluación” G.p, L 13 - 15, PRO₆

“El tema de cada clase, a un ladito se va evaluando” G.p, L 7, PRO₁

“Evaluó en forma oral, en donde viven, como se llaman, que edad tienen, para que mecanicen lo que va aprendiendo” G.p, L 17, PRO₁

“Yo estuve un tiempo haciendo las evaluaciones de forma escrita, pero me di cuenta que no funciona así” G.p, L 19, PRO₂

“Cuando uno les dice evaluación oral, algunos lo pueden hacer, lo hacen bien, pero otros les da miedo al bullying que les hagan. Entonces eso influye que no se sientan bien en el momento de hablar” G.p, L 25 - 27, PRO₄

“Durante el periodo con un quiz pequeño cada tema, puede ser de marcar, identificar el error, de relacionar, de organizar. Dos puntos en una hoja, porque las evaluaciones generan terror” G.p, L 201 - 202, PRO₈

“Yo no hago evaluaciones” G.p, L 203, PRO₇

“Al final se evalúa en presencia de todos los compañeros, fortalezas, debilidades, cosas por mejorar para que los otros grupos tomen en cuenta” G.p, L 222 - 223, PRO₄

b. Preparación para la prueba ICFES

Esta categoría no es desarrollada con muchos detalles, las actividades que se realizan en clase colaboran con el propósito de llegar a feliz término a la prueba Saber 11.

“Les llevo bastantes comprensiones lectoras, eran de preguntas abiertas, luego con la plataforma Moodle test de pregunta abierta y cerrada” G.p, L 198 - 199, PRO₄

“Las evaluaciones que uno aplica son de estilo ICFES” G.p, L 200, PRO₈

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM3

Hace referencia al ambiente institucional como éste permite la promoción efectiva del aprendizaje del inglés.

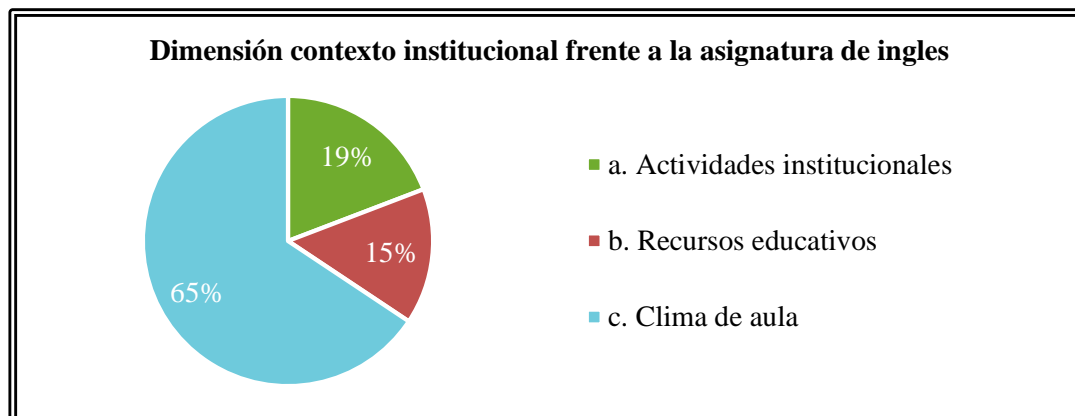
Tabla 150

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM3

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p 13, PRO _{1, 4, 5, 6} ; C.p 13, PRO _{1, 4, 5, 6} ; C.p 13, PRO _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8} ; G.p, L 33 - 34, PRO ₆ ; G.p, L 35, PRO ₇	5	19%
b. Recursos educativos	C.p 11, PRO _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8} ; C.p 11, PRO _{1, 4, 5, 6} ; C.p 11, PRO ₄ ; C.p 11, PRO _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}	4	15%
c. Clima de aula	G.p, L 21, PRO ₃ ; G.p, L 50 - 55, PRO ₁ ; G.p, L 56 - 57, PRO ₅ ; G.p, L 58 - 59, PRO ₆ ; G.p, L 60 - 64, PRO ₄ ; G.p, L 65 - 68, PRO ₃ ; G.p, L 104, PRO ₂ ; G.p, L 152, PRO ₅ ; G.p, L 235, PRO ₃ ; G.p, L 237 - 243, PRO ₆ ; G.p, L 247 - 249, PRO ₅ ; G.p, L 250 - 253, PRO ₁ ; G.p, L 254, PRO ₃ ; G.p, L 255 - 257, PRO ₄ ; G.p, L 259 - 261, PRO ₇ ; G.p, L 262 - 263, PRO ₈ ; G.p, L 264, PRO ₅	17	65%
Total		26	100%

Figura 110

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés por Categorías del G.p en la IEM3



Con respecto a la tabla 150 y figura 110 la categoría con mayor puntaje es clima de aula con el 65%, continúa las actividades institucionales con el 19% y al final los recursos educativos con el 15%.

a. Actividades institucionales

Los docentes describen las actividades que se realizan enfocadas al aprendizaje del inglés. Canciones en las izadas de bandera, en el día del idioma se declaman poemas y el English Day se lleva acabo hace dos años.

“En izadas de bandera se interpretan canciones en inglés” C.p 13, PRO_{1, 4, 5, 6}

“En el día del idioma se declaman poemas y se hacen afiches” C.p 13, PRO_{1, 4, 5, 6}

“Se celebra el English Day hace dos años” C.p 13, PRO_{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}

“Una experiencia bonita fue el English Day, todos participaron y se aprendieron, memorizaron sus parlamentos y animados para que otros lo vieran” G.p, L 33 - 34, PRO₆

“El día del English Day superaron sus falencias de hablar en público” G.p, L 35, PRO₇

b. Recursos Educativos

Esta categoría enfatiza en el material que posee la institución para la enseñanza del inglés. Cuentan con 6 grabadoras, un video beam, sonido amplificador y un computador portátil y aproximadamente 1200 libros que el gobierno dono.

“Tenemos 6 grabadoras para uso exclusivo de la asignatura del inglés” C.p 11, PRO_{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8}

“Se cuenta con dos videos beam, un sonido amplificador, y un computador portátil” C.p 11, PRO_{1, 4, 5, 6}

“Tuvimos un aula de bilingüismo en 2013” C.p 11, PRO₄

“Tenemos 1200 textos escolares de inglés que donó el gobierno en 2016” C.p 11, PRO₁,
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

c. Clima de aula

Esta categoría se centra en las vivencias de aula de acuerdo con el contexto del estudiante. Manifiestan que a los estudiantes les da pánico al hablar en inglés en público; las buenas bases teóricas de los estudiantes que vienen desde grado 6° se reflejan en los grados superiores; existen educandos muy buenos en cada grado, la estrategia para estos estudiantes avanzados es trabajar en otras páginas diferentes del libro o buscar material en internet para ellos o se delegan como monitores.

Por otra parte, en muchos grados la disciplina es difícil, lo cual se atribuye a factores familiares y a la cantidad de estudiantes. Los padres de familia se encuentran ausentes todo el día, lo cual es un problema en la formación de los niños, crecen carentes de afecto, manifestándose en problemas de agresión.

“Yo siento que se asustan presentar algo equivocado, les da miedo usar el inglés, hablarlo les dice una exposición, les da terror, aunque uno les dice, diga esto, no pueden les da miedo” G.p, L 21, PRO₃

“Este año tengo grado 11° y 10°, he notado que los chicos que vienen desde 6° en el colegio tienen buenos conocimientos del inglés, pero como en el camino se van quedando, se reciben personal nuevo entonces el nivel del grado va cambiando. Entonces me pongo hablar con los que se les facilita, porque veo que bajan el ritmo, me dicen es que eso yo ya lo vi. Por ejemplo, el año pasado entraron unos estudiantes en noveno y ahora están en décimo y tienen muy bajo nivel, los que llevan desde sexto aquí es muy diferente su nivel” G.p, L 50 - 55, PRO₁

“Unos niños que tengo en sexto, son cinco son muy buenos, profe ya acabamos la cartilla y la reviso las hago sustentar y si la hicieron ellos mismos” G.p, L 56 - 57, PRO₅

“Si a mí también me pasa, estudiantes muy buenos que me dicen que hago, póngame hacer otra cosa, entonces lo que yo hago, es traer otras actividades, las busco por internet” G.p, L 58 - 59, PRO₆

“Yo lo que hago con los estudiantes que son muy buenos, es que les digo avancen con el libro, y si tienen alguna duda me preguntan. Forman un grupo y los llamo los avanzados, me da como pena, pero es una manera de motivarlos a los otros a estudiar por su cuenta para que puedan estar en ese grupo. El año pasado me paso lo mismo, pero en esa ocasión no teníamos libro entonces les traía otra cosita, para que no cojan pereza al inglés de ver siempre lo mismo” G.p, L 60 - 64, PRO₄

“Yo con esos buenos estudiantes, yo los delego como monitores, si ellos colaboran a los que no se les facilita, a veces estos chicos entienden más con un compañero que con el

profesor. Entonces es un buen trabajo utilizar un buen estudiante como monitores para los niños que tienen falencias” G.p, L 65 - 68, PRO₃

“Hay problemas disciplinarios en los cursos y me frenan las clases” G.p, L 104, PRO₂

“La disciplina es difícil en muchos grados” G.p, L 152, PRO₅

“La cantidad de estudiantes en el aula un gran obstáculo” G.p, L 235, PRO₃

“Una dificultad grande que creo se da en todas las instituciones, es que el inglés y el castellano sean una sola área. Las directivas de la institución se niegan a que se separen yo considero que se exigiría un mayor nivel en cada una. Se lograría q al final en el ICFES sean muy buenos en castellano, lectura crítica y sean muy buenos en inglés. Aquí las directivas ven la unión del área como una estrategia para que no se quede gente. Se ve unos profesores más estrictos que otros. Y los estudiantes saben, yo le pongo pilas a esta materia, porque con esta voy a pasar la suya. Algunas veces intentamos hacer equipo con el profesor de español, usted le exige y yo lo mismo” G.p, L 237 – 243, PRO₆

“Tuve un décimo muy difícil en cuanto a disciplina, desidia al inglés y la nativa me ayudó mucho, ella les hacía reflexiones sobre como ella había aprendido, su vida. Por ejemplo, yo me quedaba con el grupo y ella se quedaba con tres estudiantes y le contaban sus cosas y problemas” G.p, L 247 – 249, PRO₅

“El apoyo de los padres no lo hay, la mamá o el papá trabaja todo el día, ni tareas deja uno, porque las tareas no las hace. Solo lo que se hace aquí en el colegio. Hay padres muy bien preparados, universitarios, pero no se comprometen con la formación de sus hijos. Tienen celulares última generación, computador en la casa, internet, pero el apoyo del padre no lo hay” G.p, L 250 – 253, PRO₁

“Uno tiene que llenarse de mucha paciencia y afecto con estos estudiantes” G.p, L 254, PRO₃

“Son niños carentes de afecto, situaciones familiares muy difíciles, agresiones, los chicos son muy desordenados. La nativa les hizo una conferencia de manejo del tiempo libre, hábitos de estudio” G.p, L 255 – 257, PRO₄

“Otra dificultad que vemos es el uso de las redes sociales, que se acuestan hasta la madrugada, nadie los supervisa en la casa. Los padres perdieron la autoridad y uno como docente, pues es igual, si los padres no colaboran para nosotros es más difícil” G.p, L 259 – 261, PRO₇

“Los padres son muy permisivos, vienen a rogar por sus hijos para que ellos aprueben el año y nunca había venido antes a recoger un boletín de calificaciones” G.p, L 262 – 263, PRO₈

“Los chicos evaden mucha clase al final de la jornada. Es otro problema difícil de controlar” G.p, L 264, PRO₅

IEM4

Se acostumbra a manejar grupos de 38 estudiantes, la intensidad horaria de la asignatura de inglés es de 3 horas en todos los grados.

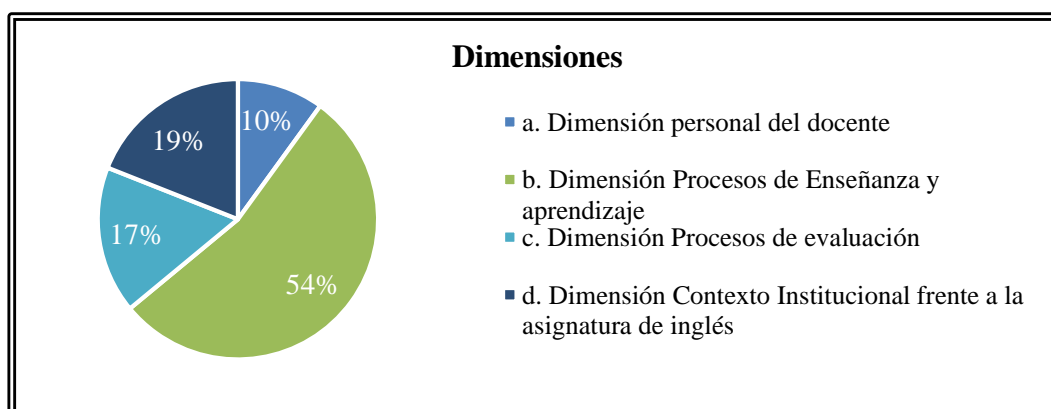
Tabla 151

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM4. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	11	10%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	59	54%
3. Dimensión procesos de evaluación	18	17%
4. Dimensión contexto institucional	21	19%
Total	109	100%

Figura 111

Distribución de porcentajes de las dimensiones del G.p en la IEM4



Como puede analizarse en la tabla 151 y figura 111, la IEM4 tiene mayor énfasis en la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje con el 54%, la de menor porcentaje es la dimensión personal esta con el 10%, la dimensión contexto institucional con el 19% y la dimensión procesos de evaluación el 17%.

A. Dimensión Personal del Docente Institución IEM4

Hace referencia a las experiencias satisfactorias y dificultades que han vivido los docentes en su vida profesional.

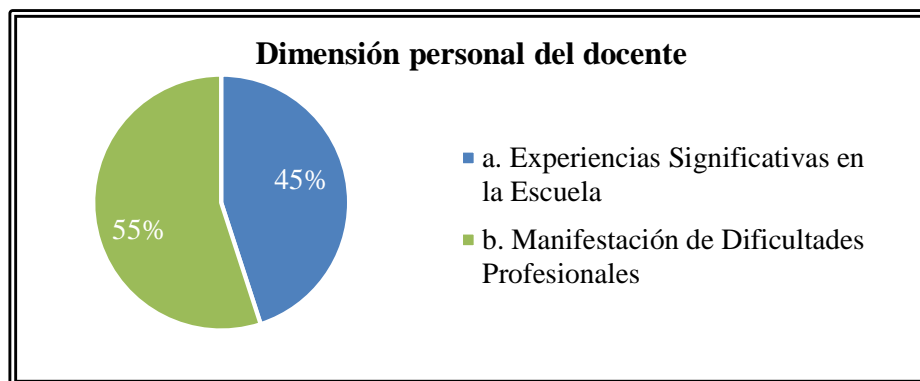
Tabla 152

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas en la Escuela	A.p, L ₂₋₄ , PRO ₂ ; A.p, L ₈₋₁₂ , PRO ₂ ; A.p, L ₁₅₋₁₆ , PRO ₄ ; A.p, L ₁₆₋₁₉ , PRO ₅ ; A.p, L ₁₁₋₁₂ , PRO ₆	5	45%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L ₂₁₋₂₂ , PRO ₁ ; A.p, L ₃₄₋₄₀ , PRO ₁ ; A.p, L ₆₋₇ , PRO ₂ ; A.p, L ₂₂₋₂₅ , PRO ₂ ; A.p, L ₂₀₋₂₄ , PRO ₅ ; A.p, L ₂₂₋₂₅ , PRO ₆	6	55%
Total		11	100%

Figura 112

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Docente por Categorías del G.p en la IEM4



En la tabla 152 y figura 112, la categoría de manifestaciones de dificultades esta con el 55% y las experiencias significativas con el 45%.

a. Experiencias Significativas

Estos docentes manifiestan como experiencias positivas los pequeños avances que logran sus estudiantes relacionados con el aprendizaje del idioma, esto los hace sentir que están realizando un buen trabajo.

“Me alegra que el gobierno haya comprendido la importancia del inglés gracias a los avances de la tecnología y la globalización” A.p, L₂₋₄, PRO₂

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Una experiencia positiva ha sido lograr que muchos estudiantes pierdan el temor frente al idioma y crear en ellos por convicción y mediante mi propia experiencia comprometida que si se puede y tener el reto del aprendizaje” A.p, L 8 – 12, PRO₂

“Trabajar con el estado se hace de manera tranquila, porque el colegio privado fue difícil” A.p, L 15 – 16, PRO₄

“Los aspectos positivos de mi labor docente ha sido el interés y trabajo de los estudiantes, ya que cuando se motivan, ellos logran crear cosas espectaculares” A.p, L 16 – 19, PRO₅

“Me siento satisfecha con los estudiantes, considero que aprenden con mis estrategias” A.p, L 11 – 12, PRO₆

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

Dentro de las dificultades expuestas por los docentes de esta institución encontramos el no contar con un docente especializado en primaria, la insuficiencia en la intensidad horaria asignada a la adquisición de una segunda lengua, la falta de aulas especializadas con acceso a internet, la cantidad irracional de estudiantes por aula, escasa capacitación a los docentes de inglés, maestrías, intercambios y materiales, así como; la falta de apoyo por parte de los padres de familia para con sus hijos.

“40 estudiantes en el aula y la poca intensidad horaria dificultan la enseñanza del inglés” A.p, L 21 – 22, PRO₁

“Además de responder por mi práctica debo atender direcciones de grupo, turnos de disciplina y seguimiento de casos difíciles de convivencia, una solución sería dedicación exclusiva al grupo, mejora en los espacios físicos, facilidad de internet, aumento consecuente de la intensidad horaria” A.p, L 34 – 40, PRO₁

“El gobierno debe preparar a los docentes de primaria en la enseñanza del inglés” A.p, L 6 – 7, PRO₂

“Problema grande desinterés de padres, pocas horas de inglés en la semana, falta de especialistas en primaria, el no contar con preparación constante a nivel tecnológico y con los espacios exclusivos para el área como laboratorios de idiomas” A.p, L 22 – 25, PRO₂

“La poca y eficiente capacitación en inglés por parte de las autoridades municipales departamentales o nacionales, debería invertirse más en maestrías en inglés, intercambios y materiales” A.p, L 20 – 24, PRO₅

“Mi dificultad que presento es la escucha, me bloqueo cuando tengo que escuchar algo o a alguien, he tratado de superar las dificultades entrando en internet viendo videos o programas de inglés” A.p, L 22 – 25, PRO₆

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM4

Esta dimensión se encarga de relatar la manera como el docente imparte sus clases con diversos matices.

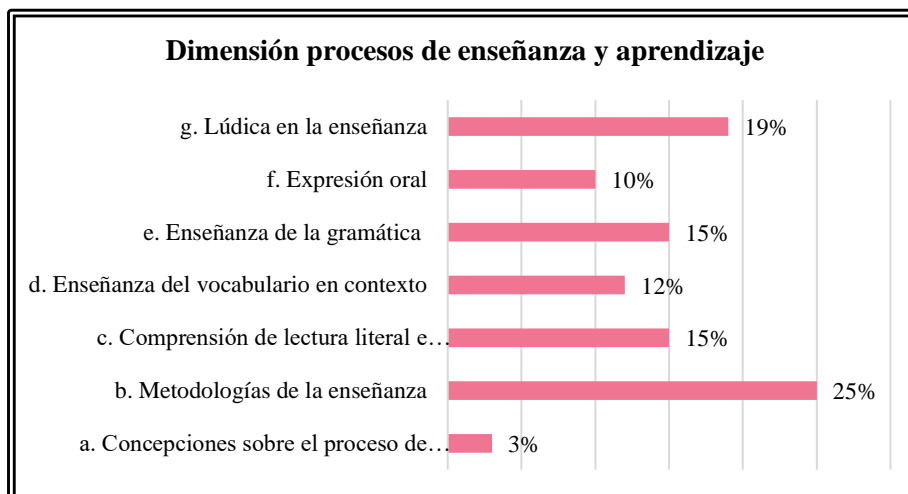
Tabla 153

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM4.

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L ₁₃₋₁₅ , PRO ₂ ; A.p, L ₁₇₋₂₃ , PRO ₃ ; A.p, L ₂₈₋₂₉ , PRO ₁ ; A.p, L ₁₆₋₂₁ , PRO ₂ ; A.p, L ₁₋₃ , PRO ₃ ; A.p, L ₁₇₋₁₈ , PRO ₄ ; G.p, L ₅₃₋₅₄ , PRO ₆ ; G.p, L ₅₇₋₆₀ , PRO ₁ ;	2	3%
b. Metodologías de la enseñanza	G.p, L ₁₄₂₋₁₄₆ , PRO ₃ ; G.p, L ₁₄₈₋₁₄₉ , PRO ₂ ; G.p, L ₁₅₀₋₁₅₁ , PRO ₅ ; G.p, L ₁₇₇ , PRO ₅ ; G.p, L ₁₇₈₋₁₈₀ , PRO ₂ ; G.p, L ₁₈₁₋₁₈₂ , PRO ₆ ; G.p, L ₁₈₃₋₁₈₄ , PRO ₁ ; G.p, L ₂₁₆₋₂₁₉ , PRO ₃ ; G.p, L ₂₈₃ , PRO ₅	15	25%
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.p, L ₂₀₋₂₂ , PRO ₄ ; G.p, L ₁₃₁₋₁₃₂ , PRO ₂ ; G.p, L ₁₃₅ , PRO ₁ ; G.p, L ₁₄₃₋₁₄₅ , PRO ₃ ; G.p, L ₁₈₃₋₁₈₅ , PRO ₁ ; G.p, L ₁₉₉₋₂₀₀ , PRO ₄ ; G.p, L ₂₀₅₋₂₀₆ , PRO ₅ ; G.p, L ₂₄₀₋₂₄₂ , PRO ₁ ; G.p, L ₂₆₇₋₂₆₉ , PRO ₆	9	15%
d. Enseñanza del vocabulario en contexto	G.p, L ₇₋₁₁ , PRO ₁ ; G.p, L ₁₆₋₁₈ , PRO ₃ ; G.p, L ₂₆₋₂₈ , PRO ₆ ; G.p, L ₃₄₋₄₀ , PRO ₅ ; G.p, L ₄₈₋₄₉ , PRO ₃ ; G.p, L ₄₆₋₄₇ , PRO ₂ ; G.p, L ₂₆₄₋₂₆₉ , PRO ₆	7	12%
e. Enseñanza de la gramática	A.p, L ₁₆₋₁₈ , PRO ₆ ; A.p, L ₂₀ , PRO ₆ ; G.p, L ₇₀₋₇₈ , PRO ₄ ; G.p, L ₁₃₅ , PRO ₁ ; G.p, L ₁₉₂₋₂₀₃ , PRO ₄ ; G.p, L ₂₀₅₋₂₀₈ , PRO ₅ ; G.p, L ₂₀₉₋₂₁₂ , PRO ₁ ; G.p, L ₂₁₃₋₂₁₅ , PRO ₂ ; G.p, L ₂₂₀₋₂₂₄ , PRO ₆	9	15%
f. Expresión oral	A.p, L ₂₅ , PRO ₄ ; A.p, L ₁₈ , PRO ₆ ; A.p, L ₁₉ , PRO ₆ ; G.p, L ₄₆₋₄₇ , PRO ₂ ; G.p, L ₁₈₆₋₁₉₁ , PRO ₃ ; G.p, L ₂₀₁₋₂₀₃ , PRO ₄	6	10%
g. Lúdica en la enseñanza	G.p, L ₂₉₋₃₁ , PRO ₆ ; G.p, L ₄₈₋₄₉ , PRO ₃ ; G.p, L ₁₀₁₋₁₀₃ , PRO ₆ ; G.p, L ₁₁₁₋₁₁₃ , PRO ₅ ; G.p, L ₁₁₇₋₁₂₀ , PRO ₄ ; G.p, L ₁₂₁₋₁₂₃ , PRO ₁ ; G.p, L ₁₃₅₋₁₃₆ , PRO ₁ ; G.p, L ₁₅₂₋₁₅₈ , PRO ₂ ; G.p, L ₂₄₀₋₂₄₂ , PRO ₁ ; G.p, L ₂₅₇₋₂₅₈ , PRO ₆ ; G.p, L ₂₇₁₋₂₇₈ , PRO ₁	11	19%
Total		59	100%

Figura 113

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías del G.p en la IEM4



Con relación a la tabla 153 y figura 113 la categoría con mayor puntuación es la de metodología con el 25%, continúa la lúdica con el 19%, la enseñanza de la gramática y la comprensión lectora con el 15%, la enseñanza de vocabulario con el 12%, el conocimiento comunicativo con el 10% y las opiniones sobre el aprendizaje con el 3%.

a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje

Reconocen como aspectos importantes en los procesos de aprendizaje: la calidad de los maestros relacionada con la disciplina, la disposición con la que llega a clase, la empatía con sus estudiantes y el ambiente en el aula.

“Unir la autoconfianza con el incremento de la autoestima en los estudiantes genera ambiente de aprendizaje significativo” A.p, L 13 – 15, PRO₂

“Un punto importante para lograr el aprendizaje de los niños es la disposición con la que se llega al aula, la empatía que establecemos con el niño y por tanto les guste la asignatura, vea su importancia en un mundo globalizado para que lo lleven a la práctica” A.p, L 17 – 23, PRO₃

b. Metodologías de la enseñanza

Dentro de esta categoría se visualiza que los docentes tienen claro que el inglés se imparte no solo de una determinada manera y recurren a variados recursos didácticos, consideran que se puede acceder al inglés a través de contenidos culturales diversos de interés que atraen a los estudiantes; el libro del ministerio se considera como un buen material al incorporar proyectos y actividades interesantes, de igual manera se trabaja con un libro de lectura; los estudiantes son responsables al traer su diccionario existen casos excepcionales que no lo traen pero el colegio les proporciona el diccionario para la clase;

la tarea para la casa es importante y la mayoría la realizan, lo cual deja entre ver el interés y compromiso de los estudiantes por su proceso de aprendizaje.

Otras estrategias empleadas por los docentes cuando se dificulta la comprensión por parte de algunos estudiantes consisten en asignar trabajo colaborativo entre pares, de tal manera que los más avanzados en el tema expliquen a otros; a estudiantes con nivel más avanzado se les asigna trabajo de consulta y practica por lo general de internet para que lo desarrollen de manera autónoma para que continúen avanzando.

Además, mencionan que la clave para el éxito en el aprendizaje de sus estudiantes está en el refuerzo continuo.

“Mi clase es un texto, una grabadora, un cd y ahora un video beam siempre en su uso”
A.p, L 28 – 29, PRO₁

“Siempre trato de enfocar el aprendizaje haciendo del idioma un medio, no un fin, es decir que aprendiendo el idioma podemos acceder a muchos contenidos, culturas e información que realmente les interesa a los jóvenes o dependiendo de cómo los enfoquemos en el aula, genera interés en ellos” A.p, L 16 – 21, PRO₂

“Se debe trabajar en los niños las cuatro habilidades, habla, escritura, escucha y lectura, habilidades receptivas: escucha y lectura y habilidades productivas habla y escritura y cada una de ellas se debe trabajar un antes, durante y después” A.p, L 1 – 3, PRO₃

“Toca ser muy recursivo a la media de las posibilidades de la institución pública, ya que pocos son los recursos que proporciona” A.p, L 17 – 18, PRO₄

“Nosotros trabajamos el libro del ministerio en noveno, decimo y once que me parece es muy bueno, tiene proyectos y actividades muy buenas y fuera de ese les pide un librito de lectura” G.p, L 53 – 54, PRO₆

“Para sexto y séptimo trabajamos un libro discover, que les pedimos, un libro por dos años. Se trabajó en sexto la unidad 1 que era verbo to be en sus cuatro formas y séptimo lo continuamos. A parte de las actividades del libro, yo busco videos, otras actividades, por ejemplo, presente simple, ya que las que trae el libro son insuficientes” G.p, L 57 – 60, PRO₁

“A mi gusto mucho el libro que trabajamos con sexto de otra editorial, viene con su cd, los audios y viene todo el libro en el cd, uno les lleva el video beam y se los muestra, que bueno es que el chico vea su libro proyectado en el tablero al igual que las actividades, entonces ellos van mirando y pasan al tablero a resolverlas, que respondió usted en el primer punto, en el segundo y así. Quien pasa” G.p, L 142 – 146, PRO₃

“Con los grandecitos yo estoy haciendo un ejercicio y usar el diccionario ingles inglés. Pero como ellos tienen el celular, también trabajan con él” G.p, L 148 - 149, PRO₂

“Los chicos son responsables y traen su diccionario. O el colegio cuenta con diccionarios y se los lleva” G.p, L 150 – 151, PRO₅

“Yo les doy el consejo del you tube” G.p, L 177, PRO₅

“Yo trato de explicarles de la mejor manera y busco actividades, pero cuando ya no, les digo busque profesor que le explique. Los que más preguntan son los que están avanzados, les doy unos links, enlaces para que practiquen, les digo busquen aquí y van avanzando en su inglés” G.p, L 178 – 180, PRO₂

“Yo recurro a la zona de desarrollo próximo, que es decirle al chico más pilo que le explique. Si y yo les coloco un cinco si me demuestra que su compañero entendió y lo hago con frecuencia” G.p, L 181 – 182, PRO₆

“Yo también los coloco de profesores, algunas se les facilita mucho el inglés, entonces ellos eran encantados preparando las actividades para sus compañeros” G.p, L 183 – 184, PRO₁

“Hicieron un párrafo y me costó mucho coger cada estudiante, corregirles. Fue un trabajo dispendioso, pero funciona siento que los chicos aprendieron. Y ahí uno se da cuenta que aprendió, que se le dificultó y se les deja otro trabajito para que sigan reforzando. En el refuerzo está el éxito del aprendizaje” G.p, L 216 – 219, PRO₃

“Si cada día que se tiene clase se asigna una tareíta, aunque sea mínima” G.p, L 283, PRO₅

c. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría se enmarca dentro de la finalidad que la comprensión lectora es esencial para acercarlos a la gramática y al refuerzo de vocabulario. Los textos de lectura tienen actividades motivantes: encontrar ideas específicas y principales de diversas maneras con exposiciones y lúdica.

“Se lee la lectura, en la misma lectura se ve el vocabulario y en el momento de hacer la comprensión lectora, la idea principal, van entendiendo con el texto lo que trata ese vocabulario. Las mismas lecturas tienen actividades de comprensión lectora les obliga a retomar ese mismo vocabulario” G.p, L 20 – 22, PRO₄

“Yo rescato eso de los libros son temas secuenciales. La comprensión es esencial, se trabaja todo el tiempo y la gramática a la vez” G.p, L 131 - 132, PRO₂

“La gramática en contexto con otras lecturas” G.p, L 135, PRO₁

“El libro, viene con su cd, los audios y viene todo el libro en el cd, uno les lleva el video beam y se los muestra, que bueno es que el chico vea su libro proyectado en el tablero al igual que las actividades, entonces ellos van mirando y pasan al tablero a resolverlas, que respondió usted en el primer punto, en el segundo y así. Quien pasa” G.p, L 143 – 145, PRO₃

“Yo también los coloco de profesores, algunas se les facilita mucho el inglés, entonces ellos eran encantados preparando las actividades para sus compañeros. Traen lecturas, las leemos entre todos y las comprendemos” G.p, L 183 – 185, PRO₁

“Lecturas de profesiones, lo que le gusta. Era un proyecto. Temas de comprensión lectora amarraditos a lo que ellos viven y que les gusta y yo les voy metiendo la gramática. Ah una parte súper chévere, de la parte buena de la familia y los problemas, ese tema les encanto, es que yo me peleo con mi hermana, es que mi papa me pega, y profe como yo digo esto, pero como antes se trabajan esas expresiones, les decía miren el cuadrado de las expresiones” G.p, L 199 – 200, PRO₄

“La gramática con el libro, se lee la lectura las mismas preguntas ayudan, se explican y se deduce la gramática y a la vez se va comprendiendo las ideas específicas y principales las lecturas en contexto” G.p, L 205 – 206, PRO₅

“Yo trabaje un cuento y a cada curso le asigne un capítulo, los chicos se disfrazaron y actuaron, uno de los chicos hizo de narrador, este cuento se leyó, se analizó, se comprendió y lo presentamos” G.p, L 240 – 242, PRO₁

“Si yo soy su diccionario y les digo saquen su diccionario, yo pienso que la traducción les aporta aparte de la comprensión que se hace a diario de tarea y en clase” G.p, L 267 – 269, PRO₆

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

Esta categoría centra el vocabulario como la clave para abordar una lectura. Diversas dinámicas que se encuentran en el texto afianzan el significado de aquellas palabras desconocidas como son: asociación de imágenes con las palabras nuevas tanto escrito como en la pronunciación, juegos, sopas de letras, dibujos, carreras de observación y traducción, son las actividades utilizadas por los docentes de esta institución.

“En mi clase, primero se hace una presentación del vocabulario por medio de diapositivas, una sopa de letras, se pronuncia, se hace antes de iniciar una lectura, puesto que estos vienen dentro de la lectura y toca colocar el audio con la lectura para poder escuchar estos vocablos diferentes entonces por eso se les coloca las imágenes, luego sopas de letras o actividades de relación de vocabulario, luego se les pronuncia y después si se hace una evaluación” G.p, L 7 – 11, PRO₁

“Si los chicos memorizan, cuando se hace el trabajo de afianzamiento, las tres cosas, cuando hay imagen, sopas de letras, o match. Si uno ve que es efectivo. Y la pronunciación, se le muestra la imagen, si es efectivo el trabajo. Pero cuando se hace una sola actividad no es efectivo el aprendizaje” G.p, L 16 – 18, PRO₃

“Como estamos trabajando por unidades por temas centrales, cada periodo hay un tema, muchas veces yo los coloco a que ellos consulten, vamos a ver deportes, luego los pongo a relacionar el dibujo con la palabra o hacemos una sopa de letras se va afianzando vocabulario” G.p, L 26 – 28, PRO₆

“Relación imagen pronunciación, así afianzo el vocabulario, yo generalmente hago las actividades que traen los textos, tenemos un texto guía, siempre les esculco su parte familiar y trabajo la unidad temática en base con el contexto familiar. Siempre les asigno

trabajo donde ellos exploren su entorno, busquen vocabulario relacionado. También los programas de televisión que ellos les gusta, entonces les gusta explorar vocabulario que se dan en esos programas, me han sorprendido, tal palabra, ¿eso está en tal programa! También desde el año pasado he asignado una clase de diccionario que es la palabra y la traducción” G.p, L 34–40, PRO₅

“Se hacen muchos ejercicios con los libros guía, con las cartillas para el afianzamiento de vocabulario, en especial juegos de dibujos, sopa de letras, pelotas, carreras de observación” G.p, L 48–49, PRO₃

“Yo busco videos, otras actividades, por ejemplo, presente simple, ya que las que trae el libro son insuficientes. Busque para las rutinas, la vida de Falcao y otras dos personas. El libro me gustó mucho, porque viene por contexto, se trabaja el vocabulario por el contexto por la situación y a si el chico, si aprende el vocabulario. Me he dado cuenta que toca reforzarles mucho las palabras para que ellos memoricen. Esa la razón que uno no avance mucho con el libro” G.p, L 46–47, PRO₂

“También lo he puesto a traducir, porque pienso que cogen más vocabulario así, porque siento que me he desgastado con todo lo que les hago, que la actividad, que la sopa de letras, que el video beam, siento que no aprenden, les pregunto y como que no y digo, pero si eso ya lo vimos les hice y esto, entonces esa misma lectura que ya trabajé los pongo a traducirla. Si yo soy su diccionario y les digo saquen su diccionario, yo pienso que la traducción les aporta aparte de la comprensión que se hace a diario de tarea y en clase” G.p, L 264–269, PRO₆

e. Enseñanza de la gramática

La manera común de trabajar la enseñanza de la gramática se asocia al método deductivo por lo general en español, explicación de la estructura, ejemplos, cuadros de resumen y ejercicios de práctica, para luego reforzar con dinámicas dicha estructura gramatical, a algunos estudiantes les funcionan muy bien, pero otros quedan perdidos por dificultades en la comprensión relacionada con función que cumplen las palabras dentro de una oración. Las temáticas sobre las cuales se colocan los ejemplos son de situaciones conocidas o de interés para los estudiantes como: situaciones de la vida de sus familias o lecturas sobre vida salvaje.

“Soy muy estructuralista, he tratado de cambiar y combinar con otros métodos para hacer mis clases mejores” A.p, L 16–18, PRO₆

“Cuando explico el tema gramatical lo hago en español generalmente” A.p, L 20, PRO₆

“Hice el refuerzo de las rutinas y las preguntas yes o no question con actividades complementarias para que ellos las elaboren, las expresen, las interioricen después de ver el texto y lo hagan en forma oral, venían dos lecturas uno sobre las serpientes y vida salvaje me sirvió mucho después de haber visto esa base teórica de gramática con los otros tres textos me sirvió para el presente simple, las terceras personas, ya era más fácil,

los chicos aprendieron hacer la pregunta en tercera persona. Una vez se me ocurrió, con los dedos de la mano, (señalo la mano) Una palabra por dedo, what do you do in the morning, what does she do, what does he do, cuando ellos se les olvidaba entonces les decía a ver con los dedos y se acordaban” G.p, L 70 – 78, PRO4

“La gramática en contexto con otras lecturas” G.p, L 135, PRO1

“A mí me ha funcionado las exposiciones con temas de diario vivir, por ejemplo, la familia, me van hablar sobre su familia, me traen fotos, esta es la foto de cuando ellos se cansaron y así, los chicos eran encantados. Se iba viendo el pasado y el presente. Yo les iba corrigiendo la gramática y se motivan más hablando del tema. Todo en inglés. Para que ellos no se enredaran les decía háganme frasecitas chiquiticas. Y no les dejo meter el texto en la diapositiva sino traigan unas noticias con las frases y va exponiendo, no me van a leer, me van a contar sobre su vida familiar. Esta estrategia también me sirvió para las actividades diarias que hace por la mañana y por la tarde. Lecturas de profesiones, lo que le gusta. Era un proyecto. Temas de comprensión lectora amarraditos a lo que ellos viven y que les gusta y yo les voy metiendo la gramática. Ah una parte súper chévere, de la parte buena de la familia y los problemas, ese tema les encanto, es que yo me peleo con mi hermana, es que mi papa me pega, y profe como yo digo esto, pero como antes se trabajan esas expresiones, les decía miren el cuadrito de las expresiones” G.p, L 192 – 203, PRO4

“La gramática con el libro, se lee la lectura las mismas preguntas ayudan, se explican y se deduce la gramática y a la vez se va comprendiendo las ideas específicas y principales las lecturas en contexto, pero cuando yo llevo que no la cogen así, me toca hacer un pare, si con el cuadro, los ejemplos con el tema de familia o lo que sea” G.p, L 205 – 208, PRO5

“Depende del tema. Se puede hacer con diferentes actividades y los llevamos allá o se puede trabajar con una canción, otra cosa es mostrarle los ejemplos y que ellos deduzcan la regla, método deductivo o depende del tema gramatical. Les muestro el cuadrito y ellos sacan los ejemplos, método inductivo” G.p, L 209 – 212, PRO1

“Yo acostumbraba a trabajar así, de forma deductiva, les hago el cuadrito y luego les colocaba ejemplos, yo sentía que no estaba avanzando. Pero empecé a ver que hacían sus frasecitas y sus parrafitos” G.p, L 213 – 215, PRO2

“A mí me funciona los cuadros, aclarando que sirve para asimilar como el ordenamiento de la estructura gramatical y hay chicos que quedan muy perdidos con la gramática y el cuadro los ubica, los que son muy pilos se separan del cuadro rápido. Y los que se les dificulta no cogen ni el cuadro, no distinguen sustantivo de adjetivo. Es importante para mí que los chicos lleguen a los cursos superiores con la formación gramatical por eso me ha funcionado el cuadro” G.p, L 220 – 224, PRO6

f. Expresión oral

En esta categoría se manifiesta que la parte oral se trabaja constantemente, exposiciones de temas diversos inclusive la misma gramática, dramatizados en cada periodo, algunos docentes manifiestan sus dificultades profesionales con la parte oral y escuchar en inglés.

“Mi forma de trabajar es más comunicativa que gramatical” A.p, L 25, PRO₄

“No todo el tiempo hablo en inglés, un 40% lo hago” A.p, L 18, PRO₆

“No comprendo la parte de escucha así que la parte comunicativa es difícil en la clase” A.p, L 19, PRO₆

“Yo hago exposiciones, dramatizados, ellos investigan el tema, les obliga a consultar mucho vocabulario, son actividades constantes una por periodo” G.p, L 46 – 47, PRO₂

“También funciona que ellos expongan, los usos del will, going to. Tarea averiguar la forma interrogativa yes o no question y las wh questions. Al otro día como dos o tres no más, me toco explicarles. Bueno ya les expliqué y ahora cada uno va presentar su exposición con otros ejemplos, y si lo hicieron, trajeron sus carteleras, entonces yo sentí que se cansan de escuchar nuestra voz. Y el tema se explicó en base al vocabulario de las vacaciones próximas, la playa. Los ejemplos de las exposiciones eran basados en ese tema vacaciones próximas, hicieron diálogos, dramatizados” G.p, L 186 – 191, PRO₃

“Ah una parte súper chévere, de la parte buena de la familia y los problemas, ese tema les encanto, es que yo me peleo con mi hermana, es que mi papa me pega, y profe como yo digo esto, pero como antes se trabajan esas expresiones, les decía miren el cuadrado de las expresiones” G.p, L 201 – 203, PRO₄

g. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría involucra cada una de las actividades divertidas que los profesores llevan a cabo en el aula para enseñar las habilidades del idioma, habla, escucha, escritura y escucha. Juegos como match, sopas de letras, carreras de observación, lanzar la bolita para responder de acuerdo con la imagen del tablero, hacer un video sobre el cuidado del medio ambiente, entrevistar a un extranjero, stand de comidas típicas y saltando en el lazo van diciendo frases. Además, los libros proponen actividades muy buenas, el uso de you tube, con actividades visuales.

“Pero lo que más me ha funcionado con ellos son jueguitos, yo les hago un match, puede ser imagen y palabra, o palabra en inglés y en español y que ellos busquen la pareja y hacemos concurso, ellos son encantados a ver quién va ganar” G.p, L 29 – 31, PRO₆

“Se hacen muchos ejercicios con los libros guía, con las cartillas para el afianzamiento de vocabulario, en especial juegos de dibujos, sopa de letras, pelotas, carreras de observación” G.p, L 48 – 49, PRO₃

“Por ejemplo, con el juego de las preguntas, tingo tango, tengo imágenes en el tablero; what does she do?, haga la pregunta y el siguiente responde. O si con la bolita, se le lanza la bolita, tú haces la pregunta y la persona responde de acuerdo a las imágenes del tablero” G.p, L 101 - 103, PRO₆

“Es que una vez les dije prepárense para la evaluación y les llevé alcanzar una estrella y me decían luego no íbamos hacer una evaluación, entonces ellos no son conscientes de que eso también es evaluar. Ellos piensan que están jugando” G.p, L 111 - 113, PRO₅

“Como trabajamos por unidades temáticas, entonces, en el tema medio ambiente y me van hacer un videíto y cada uno es un periodista como en el lugar de los hechos y me va a contar que está pasando. Luego mirábamos los videos y yo les iba calificando, pero para ellos no es una evaluación” G.p, L 117 - 120, PRO₄

“Los novenos les puse hacer un stand de comidas típicas colombianas en grupos de 4 personas, en ese stand cada uno tenía que hablar una partecita, quien hablo y se defendió bien el que pues...” G.p, L 121 - 123, PRO₁

“Aunque que ellos les gusta las cosas prácticas, las actividades lúdicas cuando les digo vamos hacer tal unidad dicen ahhs” G.p, L 135 - 136, PRO₁

“Mira el libro, es muy bueno. por ejemplo, para trabajar la hora, les dije que hicieran unos relojes y la trabajamos. Es más, me conseguí un audio en you tube, un video donde pronunciaba los números y me encontré uno muy bonito que pronunciaba tres veces el mismo número. Me inventé un juego con números, porque me di cuenta que se les dificultaba, este es tema de sexto y es octavo, pero a uno le toca regresar. También me encontré un video en you tube donde explicaba la hora el past, el to y el o'clock y ejemplos. Entonces que me di cuenta entre más actividades audiovisuales les lleve mejor aprenden” G.p, L 152 - 158, PRO₂

“Yo trabaje un cuento y a cada curso le asigne un capítulo, los chicos se disfrazaron y actuaron, uno de los chicos hizo de narrador, este cuento se leyó, se analizó, se comprendió y lo presentamos” G.p, L 240 - 242, PRO₁

“Yo uso video beam, portátil y parlantes cada vez que tengo clase. Una vez les lleve un lazo para saltar, iban hablando las frases y saltando, unos lo hicieron rápido, otros más despacio” G.p, L 257 - 258, PRO₆

“Unos dos no aprenden, es tanto lo que uno hace en el aula que considero que aprenden. Además, que yo les cuento mis experiencias, imagínese que yo estaba en un restaurante había un gringo y me conto. Y los chicos emocionados me preguntan. Otra actividad que les hice fue que hicieran una entrevista a un nativo, que fueran a Salinas y muchos les daba miedo, pero después llegaban y contentos, imagínese profe que me hizo corrección y me hizo que repitiera y yo llevaba esta pregunta y me dijo que a si no era y nos invitó a tinto y nos hablaba en español y en inglés. Pero si definitivamente, los que no quieren hacer nada son los que se quedan. Para mí es más significativo que hagan algo, su esfuerzo por hacer las cosas, se les valora” G.p, L 271 - 278, PRO₁

C. Dimensión Procesos de Evaluación IEM4

Esta dimensión presenta las actividades que el profesor desarrolla pensando en la evaluación de sus estudiantes.

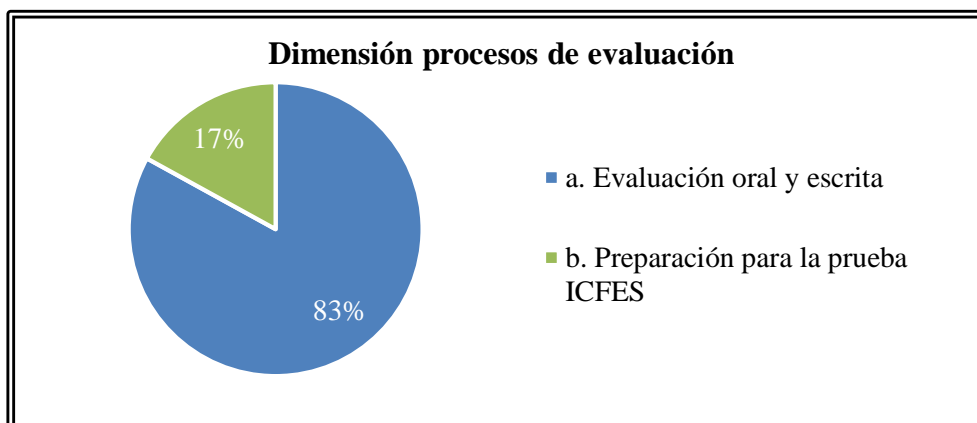
Tabla 154

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	A.p, L _{9 - 16} , PRO ₃ ; A.p, L _{17 - 18} , PRO ₃ ; G.p, L _{13 - 14} , PRO ₂ ; G.p, L _{23 - 24} , PRO ₄ ; G.p, L ₃₂ , PRO ₆ ; G.p, L _{81 - 83} , PRO ₅ ; G.p, L _{85 - 87} , PRO ₂ ; G.p, L ₉₀ , PRO ₁ ; G.p, L _{99 - 108} , PRO ₆ ; G.p, L _{111 - 113} , PRO ₅ ; G.p, L _{114 - 116} , PRO ₃ ; G.p, L _{117 - 120} , PRO ₄ ; G.p, L _{121 - 123} , PRO ₁ ; G.p, L _{124 - 126} , PRO ₃ ; G.p, L ₂₇₉ , PRO ₁	15	83%
b. Preparación para la prueba ICFES	G.p, L _{41 - 42} , PRO ₅ ; G.p, L _{50 - 51} , PRO ₃ ; G.p, L _{247 - 248} , PRO ₆	3	17%
Total		18	100%

Figura 114

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM4



Analizamos que la tabla 154 y figura 114 la evaluación oral y escrita posee la puntuación más alta 83% y la preparación para la prueba ICFES está en 17%.

a. Evaluación escrita y oral

Esta categoría tiene un porcentaje alto comparándola con las demás instituciones, ya que los docentes llevan a cabo diversas actividades para evaluar a sus estudiantes. El juego es una estrategia para evitar la presión de la evaluación típica, borrando de la mente

del estudiante que solo es posible hacer dicha evaluación con una hoja, ésta también puede ser un juego; se evalúa el vocabulario en contexto, cada vez que se analiza una lectura a través de: quiz, match o sopa de letras. Se realizan evaluaciones al final de cada periodo, en donde los estudiantes que reprueban pueden presentar una actividad de mejoramiento en cualquier momento llegando a un acuerdo con el docente en cualquier momento del año académico. Por otra parte, los docentes realizan algunas de estas actividades no para dar una nota a sus estudiantes sino con el fin de diagnosticar el nivel alcanzado por el grupo, sus dificultades y realizar retroalimentación con el fin de reforzar y suplir las dificultades encontradas, aunque manifiestan que estas actividades demandan de bastante tiempo y desgaste por lo cual se ven limitados al momento de avanzar en los temas.

“El juego puede ser una estrategia para evaluar de forma indirecta y evitar la presión de la evaluación” A.p, L 17-18, PRO₃

“La evaluación se puede aplicar estrategias directas e indirectas, las indirectas permiten al estudiante relajarse y no sentir la presión de no tener dominio de la lengua como un juego, actividades lúdicas, las directas el estudiante puede demostrar el conocimiento de la lengua en forma oral o escrita” A.p, L 9-16, PRO₃

“Cada vez que cambiamos de tema se evalúa el vocabulario, porque viene en contexto, no es como nuestra época vocabularios aislados. Después de cada lectura se evalúa vocabulario” G.p, L 13-14, PRO₂

“Yo misma hago una preguntita como quiz de ese vocabulario, ya sea de match o relación o si no busco una sopa de letras” G.p, L 23-24, PRO₄

“Ahí mismo voy evaluando con el jueguito, o a veces quiz cinco palabritas y también con texto en lectura” G.p, L 32, PRO₆

“Los profesores deciden que hacen en primero, segundo y tercer periodo, repetir evaluaciones, talleres, nuevos talleres. Por ejemplo, yo hago una lectura fue en forma oral y tienen la oportunidad de presentar a la siguiente clase si lo fue mal” G.p, L 81-83, PRO₅

“Yo por ejemplo le coloco unos ejercicios en el cuaderno y saco un 2.0 entonces yo le digo para la próxima clase me lo trae corregido. Ellos no entienden que eso es mejoramiento, ellos piensan que tengo que pasarles un taller que lo hagan en la casa y después evaluación escrita” G.p, L 85-87, PRO₂

“Las recuperaciones o mejoramiento son durante todo el año” G.p, L 90, PRO₁

“Yo les digo a los chicos, no siempre es una nota, es un diagnóstico, yo explico el tema y con esta actividad voy a ver que tantos entendieron, que tantos pueden hacer lo que yo acabo de explicar. Por ejemplo, con el juego de las preguntas, tingo tango, tengo imágenes en el tablero; ¿what does she do?, haga la pregunta y el siguiente responde. O si con la bolita, se le lanza la bolita, tú haces la pregunta y la persona responde de acuerdo a las imágenes del tablero. No es para sentarme en planilla queda complicado, si no de diagnóstico. Esas actividades se hacen para saber que tanto porcentaje me falto

para entender el tema. Y también aprovechar ese momento de refuerzo. Pero que sucede ese momento, como son tantos 40, 37, dos o tres están charlando, mientras yo estoy haciendo el refuerzo a pesar de que sea un juego. A ver repite, acuérdate de la estructura, ahora sí lo hizo bien, entonces ahora si al que le caiga la pelota. Es un tipo de evaluación” G.p, L 99 - 108, PRO₆

“Es que una vez les dije prepárense para la evaluación y les llevé alcanzar una estrella y me decían luego no íbamos hacer una evaluación, entonces ellos no son conscientes de que eso también es evaluar. Ellos piensan que están jugando” G.p, L 111 - 113, PRO₅

“Por ejemplo, control en el escritorio, hizo las actividades en la casa, no las hizo, entonces como me va responder. Y les preguntaba a los que hacían las tareas y si podían responder por la pregunta que yo les hacía” G.p, L 114 - 116, PRO₃

“Como trabajamos por unidades temáticas, entonces, en el tema medio ambiente y me van hacer un videíto y cada uno es un periodista como en el lugar de los hechos y me va a contar que está pasando. Luego mirábamos los videos y yo les iba calificando, pero para ellos no es una evaluación” G.p, L 117 - 120, PRO₄

“Los novenos les puse hacer un stand de comidas típicas colombianas en grupos de 4 personas, en ese stand cada uno tenía que hablar una partecita, quien hablo y se defendió bien el que pues...” G.p, L 121 - 123, PRO₁

“Claro, en el momento de evaluarlos y saber quién sabe y no. Es duro por la cantidad de estudiantes, por eso esa es mi limitante en temas y no avanzo, porque me espero a que todos aprenden, comprendan, entiendan, asimilen el tema y no avanzo” G.p, L 124 - 126, PRO₃

“Los chicos que se quedan es porque no les interesa nada, no importa el juego ni la actividad” G.p, L 279, PRO₁

b. Preparación para la prueba ICFES

Los profesores piensan que la prueba Saber 11 es una medida que les ayuda a diagnosticar su avance, el afianzar el vocabulario ayuda mucho a este camino, los mismos libros que se trabajan en clase colaboran con este objetivo y las pruebas bimestrales que se realizan desde la primaria.

“Porque nuestra medida es el examen del ICFES, y ¿que nos evalúan? el vocabulario, no se ve la pronunciación, entonces la escritura de palabras funciona” G.p, L 41 - 42, PRO₅

“En la prueba ICFES si el chico no comprende lo que le piden, pues no puede responder. Por eso uno trata de hacer muchas cosas para que ellos memoricen vocabulario” G.p, L 50 - 51, PRO₃

“Los mismos libros vienen para preparar los chicos para el ICFES y las pruebas bimestrales censales desde primaria” G.p, L 247 - 248, PRO₆

D. Dimensión Contexto Institucional frente a la Asignatura de Inglés IEM4

Esta dimensión hace referencia a las actividades institucionales, a los recursos didácticos y al clima de aula que son factores primordiales para promocionar el aprendizaje del inglés.

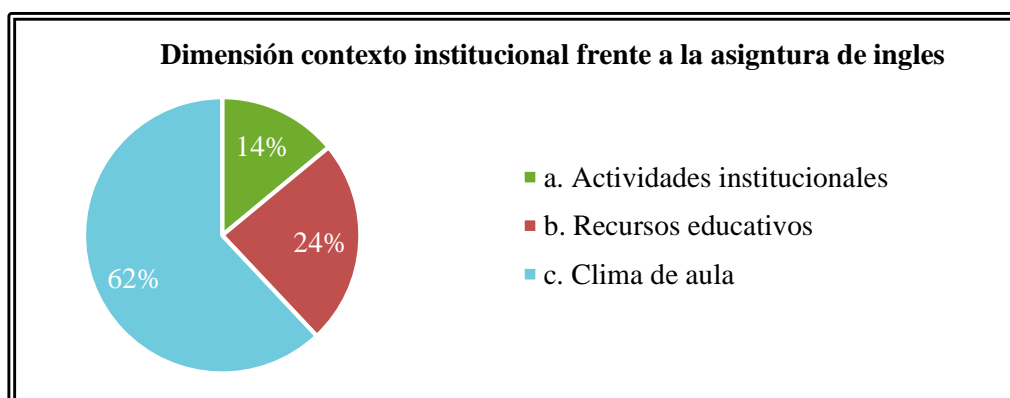
Tabla 155

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p 13, PRO 1, 2, 3, 4, 5; G.p, L 230 - 234, PRO ₁ ; G.p, L 237 - 239, PRO ₅	3	14%
b. Recursos educativos	C.p 11, PRO 1, 2, 3, 4, 5; C.p 11, PRO 1, 2, 3, 4, 5; C.p 11, PRO _{2, 3, 4} ; G.p, L 55 - 56, PRO ₃ ; G.p, L 259 - 260, PRO ₄	5	24%
c. Clima de aula	G.p, L 42 - 45, PRO ₅ ; G.p, L 65 - 66, PRO ₁ ; G.p, L 92 - 96, PRO ₃ ; G.p, L 162 - 164, PRO ₅ ; G.p, L 165, PRO ₄ ; G.p, L 167 - 168, PRO ₄ ; G.p, L 169 - 170, PRO ₁ ; G.p, L 171, PRO ₂ ; G.p, L 172 - 174, PRO ₃ ; G.p, L 249 - 253, PRO ₄ ; G.p, L 255, PRO ₂ ; G.p, L 262 - 263, PRO ₆ ; G.p, L 279 - 281, PRO ₁ ;	13	62%
Total		21	100%

Figura 115

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM4



Al estudiar la tabla 155 y figura 115 los profesores realizan más comentarios sobre el clima de aula con el 62%, le sigue los recursos educativos con el 24% y las actividades institucionales el 14%.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

a. Actividades institucionales

Esta categoría manifiesta pocas actividades institucionales relacionadas con el inglés, puesto que no existe el apoyo de las directivas. Solo se ha hecho un English Day que se convirtió en tres días a la semana, pero las dos primeras horas.

“Se realiza el English Week, las dos primeras horas de la jornada durante tres días, ha sido difícil, porque las directivas consideran que eso es perder clase” C.p 13, PRO 1, 2, 3, 4, 5

“Se ha venido trabajando desde el año pasado el English Day, las directivas consideran que no se trabaja, que no se aprende. Toca aprobación por consejo académico y mucho protocolo para su aprobación. Nos toca luchar para que se abriera ese espacio. Nos dieron dos horas, lo que hicimos fue hacer una trampa y cogimos dos horas por día, porque dicen que interferimos en las otras áreas por eso no nos dejan” G.p, L 230 - 234, PRO₁

“En el English Day hubo sketches de restaurante, compras en un almacén en sexto, hubo poemas, trabalenguas, dichos, símbolos a nivel del mundo, la estatua de la libertad y expusieron, cuestiones que se trabajan a diario, pero otras temáticas en esta ocasión” G.p, L 237 - 239, PRO₅

b. Recursos educativos

La institución posee: 6 grabadoras, varios videos beam, extensiones, portátiles, parlantes, 500 libros que el gobierno donó para los grados 9°, 10° y 11° y en la biblioteca se encuentran 20 libros de comprensión lectora por niveles y 25 cuentos con audio dos cuentos por nivel.

“Tenemos 6 grabadoras, varios videos beam” C.p 11, PRO 1, 2, 3, 4, 5

“Tenemos 500 libros para los estudiantes de grado 9°, 10° y 11° que dono el gobierno en 2016” C.p 11, PRO 1, 2, 3, 4, 5

“En la biblioteca hay material de comprensión lectora para los diferentes grados, 20 libros para trabajar en parejas” C.p 11, PRO_{2, 3, 4}

“También tenemos en la biblioteca un material, reducido pero importante de unas lecturas donde se trabaja el audio. Tenemos 25 cuentos. Dos cuentos por nivel” G.p, L 55 - 56, PRO₃

“Aquí tenemos muchos materiales, cada docente tienen su grabadora, tenemos la posibilidad de conseguir las extensiones, video beam, portátil, parlantes. Dependiendo del docente” G.p, L 259 - 260, PRO₄

c. Clima de aula

Esta categoría expone las situaciones que se perciben en el ambiente escolar en el momento de enseñar el inglés. Falta la colaboración de los padres de familia, no les dedican el tiempo para revisión de cuadernos y exigencia en casa; el libro no lo empacan, se debe trabajar en parejas, igual se coloca punto negativo; la cantidad de estudiantes no permite avanzar en los temas, ya que el objetivo es saber quién sabe y quien no, la idea es que todos comprendan, asimilen el tema y no se puede avanzar como debiera; en los cursos pequeños la disciplina es un desgaste, se deja de enseñar por llamar al padre de familia telefónicamente y a veces ni funciona éste ha perdido autoridad; en los cursos superiores es más fácil el manejo del comportamiento, es más la conversación emocional y por último la coordinadora es muy eficiente, ella revisa las pruebas que se hacen bimestralmente.

“Además, tenemos un problema los niños no tienen seguimiento en la casa, usted sabe que, si en un idioma no hay disponibilidad de tiempo, no le dedica tiempo, es que los niños no hacen y eso que me pongo estilo preescolar, los padres llegan es que no le dejan tareas y yo les digo es que no la copian. Entonces que me toco, revisarles que copien” G.p, L 42 - 45, PRO₅

“Además, la intensidad horaria, son solo tres horas a la semana, que eso no es nada. Y más con 40 estudiantes por grupo. Lo que se puede hacer es difícil, alcanzar logros es difícil” G.p, L 65 - 66, PRO₁

“Entonces por dificultades sociales, los chicos no cumplen, el deber de estudiante no se ve, están en otra cosa. Por ejemplo, en grado sexto les gusta solo juego, son niños que académicamente no. Tienen ese espacio de socialización que de pronto en las casas no lo tienen espacio, y el inglés nada, el estudiante la pasa rico, tienen amiguitos con quien compartir, de pronto el año entrante repite y ya se concentra más en el estudio” G.p, L 92 - 96, PRO₃

“Claro, en el momento de evaluarlos y saber quién sabe y no. Es duro por la cantidad de estudiantes, por eso esa es mi limitante en temas y no avanzo, porque me espero a que todos aprenden, comprendan, entiendan, asimilen el tema y no avanzo” G.p, L 124 - 126, PRO₃

“Aunque también sucedió que los chicos no traían el libro, entonces que me toco hacer, un puntico negativo para el que no lo trajo. Y también el que no lo trajo se hace con el que lo trajo. Igual trabajamos” G.p, L 162 - 164, PRO₅

“Aquí en el colegio tenemos la ventaja que los chicos si colaboran con material” G.p, L 165, PRO₄

“Realmente yo que he hecho, con minutos de mi celular, el chico que no hace, deme el número del celular de su padre y ya empieza a trabajar” G.p, L 167 - 168, PRO₄

“Pero a veces ni llamando se soluciona la situación, el coordinador apoya en ese momento cuando el padre de familia ha perdido la autoridad” G.p, L 169 - 170, PRO₁

“Es un desgaste la disciplina, deja uno de dar su clase amena” G.p, L 171, PRO₂

“Con los grandes el manejo es diferente es la parte motivacional, sus problemas afectivos, sus problemas familiares, entonces uno les conversa, que está sucediendo, que le pasa. Y funciona, y se sigue el conducto regular y ellos saben y se atienden a las consecuencias” G.p, L 172 – 174, PRO₃

“Nuestra coordinadora nos revisa que las pruebas este acorde con las actividades que presenta el ICFES. Ella sabe que el ICFES hace diferentes tipos de preguntas para ese examen y las revisa, porque debemos incluir dos o tres tipos. Ella ha sido bastante estricta con nuestra prueba. Ella se apoya con el jefe del área, ella asiste a las reuniones y se propone que se va a preguntar para prueba entonces ella revisa se cumpla” G.p, L 249 – 253, PRO₄

“La dificultad la cantidad de estudiantes” G.p, L 255, PRO₂

“Somos muy recursivos, buscamos libros en otros grados para el siguiente curso y poder trabajar, porque a lo último ya no traían libro nuevamente” G.p, L 262 – 263, PRO₆

“Los chicos que se quedan es porque no les interesa nada, no importa el juego ni la actividad, no presentan nada de lo que se les pide. Además, la falta de atención de los padres en la casa. Por ejemplo, los padres no vienen por ningún boletín” G.p, L 279 – 281, PRO₁

IEM5

Se manejan grupos de 30 estudiantes, la intensidad horaria es de 4 horas, excepto en grado 10° que es de 3 horas.

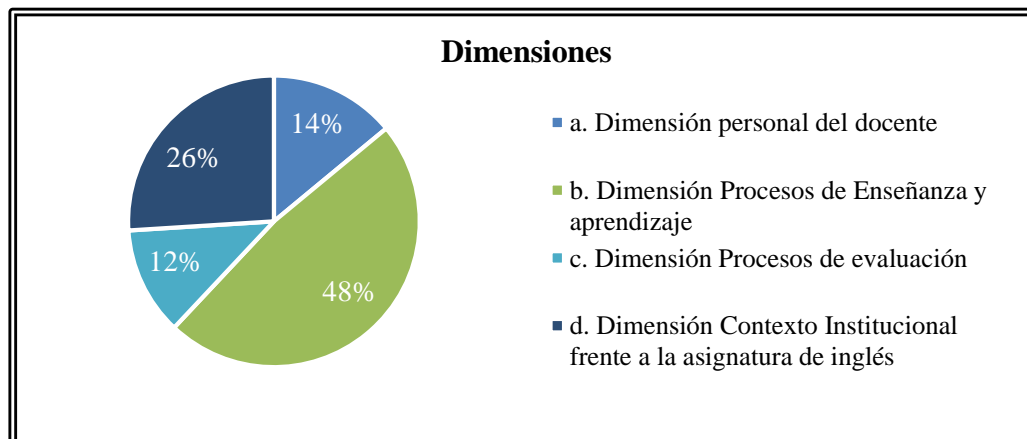
Tabla 156

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM5. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	9	14%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	31	48%
3. Dimensión procesos de evaluación	8	12%
4. Dimensión contexto institucional	17	26%
Total	65	100%

Figura 116

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p en la IEM5



Al analizar la institución IEM5 en tabla 156 y figura 1116 la dimensión que se resalta son los procesos de enseñanza y aprendizaje con el 48%, la dimensión contexto institucional puntúa con el 26%, la dimensión personal con el 14% y la dimensión procesos de evaluación con el 12%.

A. Dimensión Personal del Docente IEM5

Esta dimensión se encarga de describir las experiencias significativas y las dificultades que han encontrado los profesores en su vida profesional.

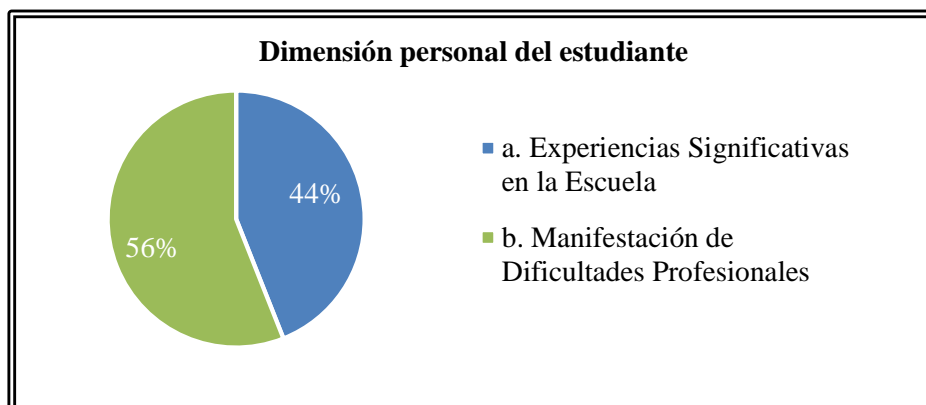
Tabla 157

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas en la Escuela	A.p, L 40 – 42, PRO ₁ ; A.p, L 45 – 46, PRO ₁ ; A.p, L 8 – 9, PRO ₂ ; A.p, L 11 – 13, PRO ₃ .	4	44%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L 19, 25, 30 – 31, PRO ₁ ; A.p, L 32 – 35, PRO ₁ ; A.p, L 43 – 44, PRO ₁ ; A.p, L 47 – 50, PRO ₁ ; A.p, L 11 – 19, PRO ₂ .	5	56%
Total		9	100%

Figura 117

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal por Categorías del G.p en la IEM5



Al observar la tabla 157 y 117 la categoría manifestaciones de dificultades esta con el 56% y las experiencias significativas con el 44%.

a. Experiencias Significativas en la Escuela

Este aspecto lo describen los docentes desde el punto de vista de las inmersiones dadas por el gobierno y por el interés que han puesto ellos mismos en su actualización y perfección del inglés. De igual manera expresan que las experiencias en el aula han sido positivas por el hecho de estar en constante aprendizaje y mejoramiento de la práctica docente.

“He participado en una inmersión ofrecida por el MEN. Este tipo de experiencias brinda herramientas para fortalecer el quehacer pedagógico y el idioma” A.p, L 40 – 42, PRO₁

“Las políticas educativas impulsan los procesos de bilingüismo en el país en un 40%” A.p, L 45 – 46, PRO₁

“El inicio fue difícil, pero todo ha ido mejorando gracias a mi interés por aprender cada día más” A.p, L 8 – 9, PRO₂

“La mayoría de experiencias en el aula han sido positivas, ya que han servido como un constante aprendizaje y mejoramiento de la práctica docente” A.p, L 11 – 13, PRO₃

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

Esta categoría la enfocan los docentes en los aspectos de la falta de interés del estudiante por el inglés en el sentido de no ver oportunidades y posibilidades para entrar a la universidad. No se ve la motivación por hacer tareas solamente la dedicación es en clase, por lo cual consideran que se requiere intensificar la cantidad de horas para el aprendizaje del inglés, ya que los estudiantes no practican o estudian fuera de clase.

También, es mencionado el contexto socio – económico de los estudiantes como un impedimento en la proyección personal. Además, consideran que se requiere de mayor capacitación en la práctica del inglés para los docentes.

“Los estudiantes no muestran ningún gusto e interés en la asignatura, pues no ven la posibilidad de estudios universitarios ni ven extranjeros que compartan con ellos como lo hacen otras instituciones, además el apoyo a la formación docente es mínima o nula” A.p, L 19, 25, 30 – 31, PRO₁

“Un aspecto marcado en el grupo de estudiantes y que influye considerablemente es su nivel socio-económico. Los estudiantes son chicos de bajos estratos, en donde las oportunidades de proyección personal son muy pocas” A.p, L 32 – 35, PRO₁

“Desafortunadamente no hay suficientes convocatorias para capacitar a los docentes con inmersiones, pues somos muchos docentes y a veces priman otros intereses para asignar estos cupos” A.p, L 43 – 44, PRO₁

“Hace falta más y mejores oportunidades para la actualización de los docentes e incluso para los estudiantes, es importante reorganizar el sistema y los procesos para la enseñanza del inglés” A.p, L 47 – 50, PRO₁

“Siempre he trabajado con los grados sexto, he encontrado dificultad de parte mía en la pronunciación del inglés, por parte de los estudiantes la falta de interés, solo dedican el tiempo de clase para el aprendizaje y esto se evidencia en el hecho de que si se asigna una tarea no la desarrollan en casa” A.p, L 11 – 19, PRO₂

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM5

Esta dimensión se enfoca en la forma como los docentes imparten la disciplina en este caso el inglés, en las aulas.

Tabla 158

Categorías Obtenidas en el análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM5

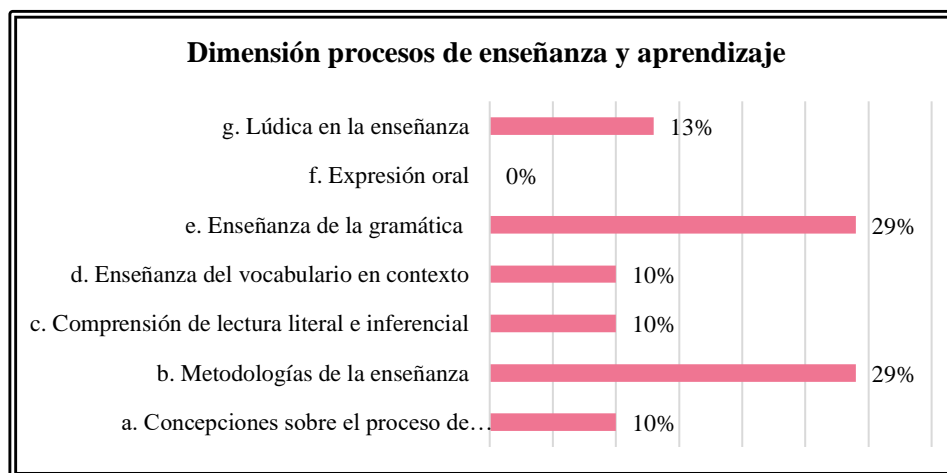
Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L 14 – 21, PRO ₃ ; G.p, L 78 – 80, PRO ₁ ; G.p, L 81 – 85, PRO ₂ ;	3	10%
b. Metodologías de la enseñanza	A.p, L 36 – 39, PRO ₁ ; G.p, L 28 – 31, PRO ₂ ; G.p, L 33 – 36, PRO ₃ ; G.p, L 87 – 89, PRO _{1, 2} ; G.p, L 123, PRO ₂ ; G.p, L 152, PRO ₁ ; G.p, L 167 – 171, PRO ₁ ; G.p, L 172 – 176, PRO ₃ ; G.p, L 205 – 209, PRO ₁ ,	9	29%

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.p, L 117 – 121, PRO ₁ ; G.p, L 144 – 146, PRO ₂ ; G.p, L 153 – 155, PRO ₂ .	3	10%
d. Enseñanza del vocabulario en contexto	G.p, L 92 – 94, PRO ₃ ; G.p, L 97 – 99, PRO ₃ ; G.p, L 104 – 109, PRO ₂	3	10%
e. Enseñanza de la gramática	G.p, L 39 – 43, PRO ₁ ; G.p, L 45 – 48, PRO ₁ ; G.p, L 49 – 50, PRO ₂ ; G.p, L 51 – 55, PRO ₁ ; G.p, L 57 – 61, PRO ₃ ; G.p, L 62 – 65, PRO ₂ ; G.p, L 66 – 68, PRO ₃ ; G.p, L 69, PRO ₁ ; G.p, L 153 – 158, PRO ₂	9	29%
f. Expresión oral			0%
g. Lúdica en la enseñanza	G.p, L 192, PRO ₁ ; G.p, L 193 – 194, PRO ₃ ; G.p, L 198 – 204, PRO ₁ ; G.p, L 205 – 209, PRO ₂	4	13%
Total		31	100%

Figura 118

Distribución de porcentajes de la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje por categoría del G.p en la IEM5



Con respecto a la tabla 158 y figura 118 los comentarios sobre enseñanza y metodología de la gramática tiene una puntuación del 29%, las categorías de vocabulario, lectura literal y concepciones tienen un 10%, la lúdica un 13% y la expresión oral está en 0%.

a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje

En esta categoría los docentes resaltan la falta de interés “gusto” motivación que debe poseer los estudiantes por el aprendizaje del inglés, mencionan que el gusto es intrínseco, lo deben demostrar al momento de hacer tareas, trabajos, exposiciones; la

pasión por aprender un idioma utilizando el internet y por último falta que el docente intente acercarse a nuevas metodologías.

Se percibe que los docentes conciben su labor de enseñanza como algo muy difícil debido a las condiciones sociales de sus estudiantes, quienes no manifiestan el mínimo interés en querer aprender un segundo idioma, lo que se refleja en sus comportamientos como no llevar los materiales para la clase, el dañar los diccionarios de la institución cada vez que se les presta y la falta de compromiso en el desarrollo de tareas y trabajos en clase.

“Hoy en día las instituciones cuentan con herramientas que facilitan la adquisición de una segunda lengua simplemente debemos los docentes de inglés tratar de conocerlos y atrevernos a experimentar nuevas metodologías, no es una tarea fácil, ya que se presentan muchos inconvenientes, pero de eso se trata de perseverar para alcanzar los objetivos” A.p, L 14 – 21, PRO₃

“Yo le preguntaba qué porque era tan bueno en inglés y me dijo que él le gustaba entrarse a internet y buscar y que un hermano estaba haciendo un curso en inglés virtual y llaman al estudiante para que les ayude con el curso. Si este chico ha desarrollado esta habilidad por el gusto” G.p, L 78 – 80, PRO₁

“Por el gusto es que aprenden el inglés, es como cuando les pide un reporte oral o una exposición oral, ellos llegan totalmente perdidos y yo les digo, porque no utilizan el google traductor, este les da totalmente todo, no solo les da la construcción escrita sino la pronunciación. Como hay unos que hacen unas exposiciones con muy buena pronunciación, porque si utilizan el google. Yo les digo busquen la aplicación, tanta cosa que tienen ahora. Pero lo que pasa es que no hay el gusto” G.p, L 81 – 85, PRO₂

b. Metodologías de la enseñanza

En esta categoría el docente comenta diversos hechos ocurridos en clase, que les limita el desarrollo de sus clases debido al comportamiento de los estudiantes reflejado en el hecho de no cuidar los materiales que se les presta como los diccionarios, la mayoría no lleva su diccionario a la clase. Buscan diversidad en las actividades de enseñanza con el fin de motivar al estudiante, pero al momento de realizar las actividades no se esfuerzan y prefieren copiar de algún compañero tanto tareas como trabajos en clase; los estudiantes no muestran interés por aprender. Las clases se deben dar la mayor parte en español por que ellos se aburren no les gusta y no se esfuerzan por tratar de comprender. Finalmente, el trabajo grupal predomina en el aula, el docente vigila quien trabajo o quien no, siempre se forman grupos con estudiantes afines, los que poco trabajan los mismos educandos los excluyen, para el afianzamiento de vocabulario el trabajo es individual, se realizan sopas de letras.

“En estos años se ha buscado motivar a los estudiantes desarrollando clases diferentes en un 60% se intenta hablar en inglés para que ellos se familiaricen con él” A.p, L 36 – 39, PRO₁

“No, nunca traen diccionario. Los diccionarios que les llevo, me da pena como están vueltos, los han rayado, les han hecho dibujos obscenos, les han escrito vulgaridades, los tienen ya despastado. Que ellos traigan diccionario de su casa son contados, otros tienen la aplicación, algunos no tienen nada” G.p, L 28 – 31, PRO₂

“Yo hago mucho énfasis en que no se peguen solo al traductor, que se den cuenta que la traducción esta errada, que sepan ingresar la información para que les arroje una buena traducción. Ellos realmente solo con el traductor, no con la aplicación, el diccionario en físico ya no les gusta. O en su defecto esperan que el otro haga para copiarse” G.p, L 33 – 36, PRO₃

“Claro se les sugiere páginas web, pero no hay el curso, yo les digo entren a duolingo, hay muchos que trabajan duolingo, dicen que es muy monótono, es que el duolingo es para grados sextos” G.p, L 87 – 89, PRO_{1, 2}

“Muy poco se les habla en inglés, se intentó” G.p, L 123, PRO₂

“No se maneja libro, unas guías que tomo de otros libros” G.p, L 152, PRO₁

“Algunas actividades en grupo, no todas, por ejemplo, el trabajo de vocabulario es grupal, el completar, organizar, pero el afianzamiento, es individual, como las sopas de letras. Cuando explico alguna estructura gramatical la primera actividad, la hago grupal y la siguiente la hago individual. Es que si uno hace todo grupal siempre hay uno que trabaja y los otros se copian. Y pues no. No se justifica trabajar de esa manera” G.p, L 167 – 171, PRO₁

“Yo por lo general trabajo en grupo, pero observo, quien trabaja y no, y al momento de evaluarles diferencio. Quien realmente hizo y quien copio. La nota la diferencio. Cuando les trabajo individual es cuando veo un cuaderno repetido en 29 estudiantes. Y toco. Pero generalmente es grupo. Además, que los grupos se organizan con los que mejor trabajan y los que poco hacen quedan excluidos” G.p, L 172 – 176, PRO₃

“No, muy pocas tareas, el chico no la hace” G.p, L 205 – 209, PRO₁

c. Comprensión de lectura literal e inferencial

Dentro de esta categoría encontramos que la comprensión lectora es trabajada al lado de la gramática. La lectura es realizada en contexto, se considera que es importante no limitarse al uso del diccionario cada vez que se encuentra una palabra desconocida; el dibujo es un medio para transmitir lo que entendieron de las lecturas y para terminar la comprensión lectora es usada para iniciar un tema gramatical, la explicación y luego otra lectura.

“Igual yo les digo ojo la interpretación de la palabra se las da el mismo contexto. Cojan todo lo que aparece ahí, si yo encuentro una palabra que no entiendo el mismo contexto me ayuda, porque no es traducir literal es entender la idea principal. Por ejemplo, cuando hacemos los ejercicios los chicos empiezan, esta palabra que es profe, y esta, profe dígame que es esto. Y esa es la otra cosa que uno todo el tiempo tiene que decirles que dice, no pueden inferir” G.p, L 117 – 121, PRO₁

“Aparte de la prueba bimestral, yo les llevo otras lecturas, leamos, que entendimos, exprésenlo por medio de un dibujo y vienen unas pregunticas de selección múltiple. Si muchos se copian de otros, muy poco lo hacen a consciencia” G.p, L 144 – 146, PRO₂

“Acostumbro a organizar actividades de un lado de otro, por ejemplo, si estamos trabajando el pasado simple arranco con una comprensión, luego la parte gramatical y cierro con una comprensión” G.p, L 153 – 155, PRO₂

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

Esta categoría no presenta aspectos relacionados exactamente con la enseñanza del vocabulario en contexto. Habla de la memorización y el afianzamiento de palabras en la construcción de oraciones. Al final se mencionan que se trabaja con el vocabulario de las unidades temáticas.

“Si yo trabajo el vocabulario en la clase, las profesiones u oficios, aprovecho el trabajo colaborativo, sopas de letras, crucigramas, completar oraciones con ciertas palabras, como verbos, adjetivos, sustantivos. Trabajamos con lugares de la ciudad” G.p, L 92 – 94, PRO₃

“Si algunas palabras las memorizan, además que ellos no dedican mucho tiempo al inglés si no solo las cuatro horas de la semana. Se les deja una tarea y no la hacen. Del salón la hacen unos cinco, máximo diez” G.p, L 97 – 99, PRO₃

“Yo les trabajo mucho las tarjeticas, les doy la oportunidad que se roten las tarjeticas, las ubiquemos en oraciones, la memorización casi no me gusta. Con los verbos lo hice una vez, pero me funciona más con construcción de oraciones. Este año, el vocabulario se trabajó de acuerdo a las temáticas que se iban dando en clase. Como ubicado en la construcción de las respuestas a las preguntas, porque el libro propone mucha comprensión y mucha parte escrita, entonces van ubicando el vocabulario que iban viendo, el lío es que esperan que el vecino haga para copiar” G.p, L 104 – 109, PRO₂

e. Enseñanza de la gramática

Esta categoría se centra en la manera como el docente expone la gramática en el aula. Se observa en general que la enseñanza de este campo está en función de un cuadro conceptual, donde el estudiante hace oraciones de acuerdo con un modelo, los docentes son conscientes que algunos estudiantes las pueden hacer, otros muy difícil, pero que a la

hora de hacer un párrafo es complejo, ya que siendo la misma estructura gramatical vista en el cuadro les es difícil, para solucionar este aspecto se idearon un cuadro agregando el conector. Manifiestan que las explicaciones empleando la función que cumplen las palabras en una oración son poco o nada útiles, ya que es muy difícil identificar entre el verbo, sujeto, adjetivo.

“Este año ellos mismos se dieron cuenta de las oraciones, por inferencia, de pronto el tiempo, el cómo debía expresar la idea que yo quería dar. Para decimo y once la explicación como tal no la trabaje en este año. Hubo momentos. Pero como tal pararme y explicarles detalladamente no. Hay chicos que ya traen la parte gramatical muy bien definida en su cabeza como hay otros que no. Pero entonces, ellos se defendían entre ellos mismos” G.p, L 39 – 43, PRO₁

“El año pasado para noveno y un octavo si trabajamos la estructura gramatical, yo suelo construirles cómo está la estructura definida de la oración tanto para la pregunta como para la forma negativa y afirmativa. Para algunos es una herramienta que facilita lo que se está haciendo, pero para otros los deja totalmente perdidos. A mí, me parece que es una buena opción” G.p, L 45 – 48, PRO₁

“Yo trabajo en sextos el cuadro de la estructura con las partes de la oración, la inferencia con los pequeños es complicado” G.p, L 49 – 50, PRO₂

“El lío del cuadro, es que cuando se construye las oraciones así sueltas, lo manejan muy bien, son ágiles, pero por ejemplo van tomar un texto y que a partir de un texto construyan la respuesta a una pregunta y a pesar que se maneje el mismo tiempo verbal quedan perdidos. El cuadro es funcional mientras se construyen las oraciones descontextualizadas, pero cuando uno entra a construir un párrafo sobre un tema determinado o a partir de una lectura no lo pueden hacer” G.p, L 51 – 55, PRO₁

“Yo suelo manejar un cuadro de construcción de párrafos, donde va la oración, pero va una columna adicional para el conector de tal manera que ven el sujeto, verbo, predicado y el conector para darle cohesión o continuación a la siguiente frase que toca escribir. Porque siempre se les olvida colocar el sujeto. Hay unos que son hábiles manejando ese cuadro, pero hay otros que no lo comprenden” G.p, L 57 – 61, PRO₃

“Con los chiquitos a ellos si les queda muy difícil retomar la parte gramatical y lo trabajo con cuadros, aunque tenga que repetir, reafirmar y vuelva y otra actividad para que lo asimilen es como la estrategia con la que más fácil se puede trabajar. Además, que es muy difícil identificar entre el verbo, sujeto, adjetivo” G.p, L 62 – 65, PRO₂

“Si es muy complicado decirles deben colocar el adjetivo antes del sustantivo, me preguntan que es un adjetivo. Trabajarles con estos términos quedan ellos mmm. Es bien difícil, si hay resultados, algunos los cogen muy bien” G.p, L 66 – 68, PRO₃

“Pero son muy pocos los que comprenden la gramática, a la otra clase se les olvida y vuelva y retome el tema” G.p, L 69, PRO₁

“Acostumbro a organizar actividades de un lado de otro, por ejemplo, si estamos trabajando el pasado simple arranco con una comprensión, luego la parte gramatical y cierro con una comprensión. Por lo general, siempre lo trabajo así. Y lo voy dando fraccionado, primero afirmación, negación y luego interrogación y luego todo en conjunto. El año entrante pienso retomar esta metodología, aunque sin dejar de lado el libro, porque este tiene herramientas muy chéveres para los chicos” G.p, L 153 – 158, PRO₂

f. Expresión oral

En esta categoría no hubo comentarios relacionados con la comunicación del inglés de manera oral.

g. Lúdica en la enseñanza

Los docentes describen algunas actividades lúdicas, ya que este ejercicio poco se realiza. En relación a este aspecto mencionas que se realizan pocos juegos, dentro del aula se realizan sopas de letras y match; cuando salen al parque hacen descripciones dependiendo del tema y otras actividades que realizan es el trabajar con plataformas y uso de TIC en los trabajos asignados, consideran que este último, los cautiva, la tecnología tiene ese efecto.

“Juegos poco, solo las sopas de letras, relación y match no más” G.p, L 192, PRO₁

“De vez cuando, rara vez. Algunas veces salimos al parque, trabajamos en descripciones. Todo depende del tema que trabaje. No es constante, pero si se hace” G.p, L 193 – 194, PRO₃

“Una actividad exitosa que me ha pasado es que he estado haciendo el diplomado en ambientes virtuales de aprendizaje y debía hacer el proyecto, trabaje con los estudiantes de 601 y monte un curso en Moodle.com, que chicos para haberse motivado, profe hice la tarea, hoy vamos a ir. Hice cronograma con la sala de sistemas, porque nosotros no tenemos sala. Y los llevaba a la sala. Se motivaban mutuamente, yo no pude hacerlo y el otro compañero le explicaba. Yo los veía todo el tiempo allá, concentrados, concentrados. Yo les colocaba medallita o una nota de felicitación y eran felices. Qué bueno tuviéramos ese espacio para el área” G.p, L 198 – 204, PRO₁

“Si la tecnología les encanta yo con los chicos trabaje con videos, la temática era libre, creamos un grupo de WhatsApp y los compartíamos en este grupo y eran felices viendo sus videos. Luego hicimos una entrevista de trabajo y eran encantados, los hicieron en sus casas. Entonces si la tecnología los cautiva. Porque realmente el inglés se dificulta en esta institución. Entonces debemos buscar otras herramientas que los motive” G.p, L 205 – 209, PRO₂

C. Dimensión Procesos de Evaluación IEM5

Esta dimensión hace referencia a la manera como la evaluación es abordada en la institución.

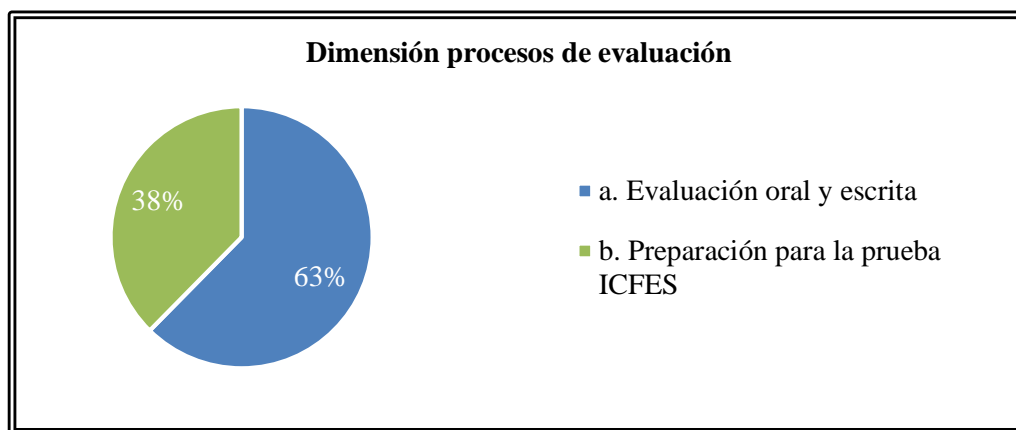
Tabla 159

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.p, L 6-7, PRO ₁ ; G.p, L 9, PRO ₂ ; G.p, L 10-11, PRO ₁ ; G.p, L 13, PRO ₁ ; G.p, L 14-15, PRO ₂	5	63%
b. Preparación para la prueba ICFES	G.p, L 136-137, PRO ₁ ; G.p, L 139-141, PRO ₁ ; G.p, L 147-150, PRO ₁	3	38%
Total		8	100%

Figura 119

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías del G.p en la IEM5



Observamos que la tabla 159 y figura 119 muestra que la categoría que más sobresale es la evaluación oral y escrita con el 63% en cambio la preparación para la prueba ICFES esta con el 38%.

a. Evaluación escrita y oral

Esta categoría se enfoca dentro de las prácticas evaluativas que aplican los profesores. Las pruebas bimestrales son llevadas a cabo por primera vez, las cuales son novedosas y se consideran un avance en la forma de evaluar; las actividades de tablero son una opción y por último la recuperación de diversas formas como la corrección de talleres.

“Si hace evaluación de vocabulario, pero no es frecuente, pero si se hace. Este año estuvimos juicios trabajando en la prueba interna y tuvimos una valoración individual” G.p, L 6-7, PRO₁

“Nunca se había hecho las pruebas internas” G.p, L 9, PRO₂

“En ocasiones se les permite la actividad en el tablero, que también hace que uno pueda ver el avance y las dificultades que tienen los chicos” G.p, L 10-11, PRO₁

“En la siguiente actividad pueden recuperar la actividad o taller que no aprueben” G.p, L 13, PRO₁

“Yo los pongo a corregir la evaluación o las corregimos en el salón, por ejemplo, las pruebas internas las corregimos en el salón. Porque era La A, o la B” G.p, L 14-15, PRO₂

b. Preparación para la prueba ICFES

Dentro de esta categoría los docentes se centran en las dificultades y temáticas que han encontrado en el momento que los estudiantes presentan la prueba saber 11 como es la memorización de conectores, la baja intensidad horaria, el poco interés de los educandos, y exponen que se trabaja la comprensión, la parte gramatical, la interpretación de imágenes, pero la prueba del ICFES exige un nivel más alto.

“Los conectores que pregunta el ICFES les queda más difícil. No sé realmente cómo hacer para hacerles memorizar esas palabras” G.p, L 136-137, PRO₁

“La intensidad de horario es mínima para todo lo que nos está exigiendo el ICFES. Por más que queramos hacer, falta tiempo e interés por parte de los chinos. Si se puede lograr, pero la estrategia tocaría plantearla, replantearla” G.p, L 139-141, PRO₁

“Nosotras podemos estar trabajando la parte gramatical, la comprensión de texto, la interpretación de imagen, pero entonces, el nivel que les pone el ICFES es alto, el nivel es alto, es la última prueba del día, el agotamiento es duro después del almuerzo y peor una materia que no les gusta mucho” G.p, L 147-150, PRO₁

D. Dimensión Contexto Institucional frente a la Asignatura de Inglés IEM5

Esta dimensión enfatiza en los ambientes institucionales que promocionan la enseñanza y aprendizaje del inglés.

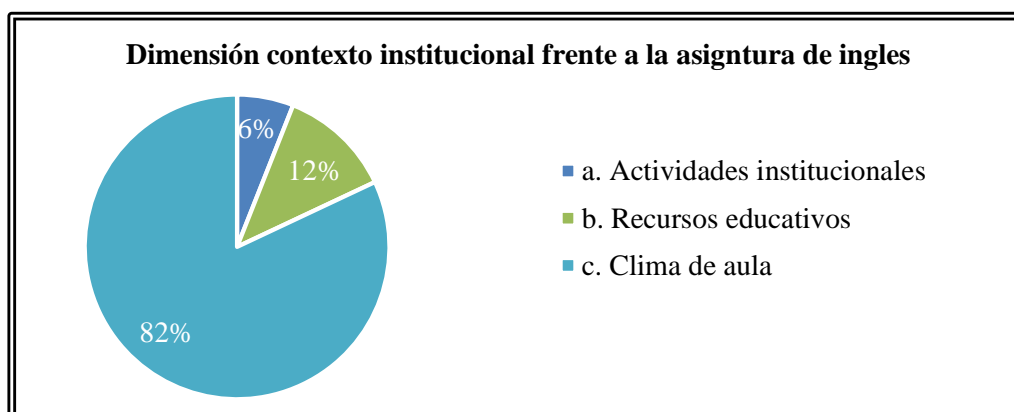
Tabla 160

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura del Inglés del G.p en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p 13, PRO _{1, 2} ;	1	6%
b. Recursos educativos	C.p 11, PRO _{1, 2} ; C.p 11, PRO _{1, 2}	2	12%
c. Clima de aula	G.p, L 28 – 31, PRO ₂ ; G.p, L 69, PRO ₁ ; G.p, L 70 - 73, PRO ₃ ; G.p, L 97 – 99, PRO ₃ ; G.p, L 100 – 102, PRO ₁ ; G.p, L 115 – 116, PRO ₁ ; G.p, L 123 – 125, PRO ₂ ; G.p, L 126, PRO ₃ ; G.p, L 128 – 133, PRO ₃ ; G.p, L 138, PRO ₃ ; G.p, L 180, PRO ₁ ; G.p, L 182 - 184, PRO ₁ ; G.p, L 185 - 189, PRO ₂ ; G.p, L 195 – 197, PRO ₂	14	82%
Total		17	100%

Figura 120

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM5



En la tabla 160 y figura 120, la categoría de mayor relevancia es la de clima de aula con el 82% en contra posición los recursos educativos esta con el 12% y las actividades institucionales con el 6%.

a. Actividades institucionales

En esta categoría no hay comentarios relacionados, puesto que no se realizan actividades en gran medida en inglés, es únicamente en el día del idioma.

“No se realizan actividades institucionales en la asignatura, algunos puntos el día del idioma” C.p 13, PRO_{1,2}

b. Recursos Educativos

Esta categoría se expone el material educativo que se tiene para el área lo cual es una grabadora, un video beam y tres portátiles y 146 libros donados por el gobierno para los grados 9°, 10° y 11.

“Tenemos una grabadora, un video beam, dos portátiles, Tenemos 146 textos escolares de inglés donados por el gobierno en el año 2016” C.p 11, PRO_{1,2}

c. Clima de aula

Esta categoría gira alrededor de los comentarios de los docentes sobre la actitud del estudiante. Desmotivación de los educandos ante el inglés, ellos piensan que no es un medio para encontrar el camino laboral o profesional, no se esfuerzan por comprender, por buscar, por investigar las palabras o entender las estructuras, por interpretar es pereza mental y la mayoría considera la posibilidad de no continuar los estudios de educación superior. Además, la falta de apoyo en la primaria es bien notado, ya que el estudiante que llega a sexto siente pavor y desidia que pareciera que nunca hubieran visto inglés antes, el comportamiento es muy difícil en estos grados. Y no se puede dejar de lado la actitud de destrucción que los discentes tienen del material que les brinda el colegio, destruyen los diccionarios. El comportamiento en las aulas es inapropiado hay que controlar demasiado la disciplina y más aún cuando son bastantes hay que hacerlo en español.

“Los diccionarios que los llevo, me da pena como están vueltos, los han rayado, les han hecho dibujos obscenos, les han escrito vulgaridades, los tienen ya despastado. Que ellos traigan diccionario de su casa son contados, otros tienen la aplicación, algunos no tienen nada” G.p, L 28 – 31, PRO₂

“Pero son muy pocos los que comprenden la gramática, a la otra clase se les olvida y vulva y retome el tema” G.p, L 69, PRO₁

“Y los que son muy pilos se les facilita, va uno averigua y es que el inglés lo trabajan por fuera. O han hecho cursos extracurriculares en inglés o porque les gusta y lo trabajan a través de la música o les gusta la programación de computadores y todo eso viene en inglés, pero son muy pocos” G.p, L 70 - 73, PRO₃

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Si algunas palabras las memorizan, además que ellos no dedican mucho tiempo al inglés si no solo las cuatro horas de la semana. Se les deja una tarea y no la hacen. Del salón la hacen unos cinco, máximo diez” G.p, L 97 – 99, PRO₃

“Es otro problema que tienen los chicos, el que realmente hace la actividad a consciencia, se sienta, la coge, consulta el diccionario, pregunta, son tres, cuatro, el resto espera que hagan para copiar. Es la copia de la copia y los errores los copian igualitos” G.p, L 100 – 102, PRO₁

“El limitante del vocabulario se está dando en todas las áreas. En nuestra asignatura es dura, pero es a nivel general las dificultades que tienen con la interpretación del vocabulario” G.p, L 115 – 116, PRO₁

“Muy poco se habla en inglés, se intentó, pero para controlar el orden, la disciplina no es posible. Para darles las instrucciones de la actividad, se les dice allí dice en la copia y no. Que toca hacer profe, ahí dice, toca explicarles” G.p, L 123 – 125, PRO₂

“Hay que obligarlos para que descifren lo que tienen que hacer” G.p, L 126, PRO₃

“Yo diría que es pereza mental, es pereza a tener que hacer las cosas, profe dígame, empiezan. Yo les digo hagan el deber, interpreten. No se detengan por una palabra, porque eso es lo otro, yo no sé cómo lograr que no se detenga, porque más de una vez les he dicho, pilas, no cojan palabra por palabra, usted busca are, pues obvio que no la va encontrar en el diccionario, o por ejemplo una palabra está en plural, profe no apareció en el diccionario, pues obvio búsquela sin la S” G.p, L 128 – 133, PRO₃

“Uno se desgasta mucho, porque el estudiante no quiere” G.p, L 138, PRO₃

“La disciplina en los pequeños y la cantidad de estudiantes en el aula dificulta el trabajo” G.p, L 180, PRO₁

“Yo he notado un impacto de quinto a sexto, el inglés, claro cuatro horas mientras que en primaria a veces daban la materia. Yo soy malo para el inglés es la frase de los niños de sexto. Tienen ese muro, esa barrera puesta en el cabeza” G.p, L 182 - 184, PRO₁

“Retomando lo de vocabulario, en primaria es donde se debe aprovechar la memorización de vocabulario, pero no se hace. Yo miraba un libro que traían del año pasado, venía casi virgen, habían usado las tres primeras páginas. Otros lo habían trabajado en la casa bien o mal, lo había trabajado. Yo creo que en primaria deberían trabajar un poco más en la materia para que no lleguen con ese temor” G.p, L 185 - 189, PRO₂

“Mi dificultad es que no les interesa, para mí es duro, duro, duro. No les interesa. A pesar de que se les hace la sensibilización de aprenderlo. Para que eso, profe si yo no

voy a seguir estudiando. Como ya son chicos más grandes, su proyecto de vida es muy limitado” G.p, L 195 – 197, PRO₂

IEM6

Se acostumbra a trabajar con grupos 30 estudiantes, la intensidad horaria es de 3 horas en cada grado.

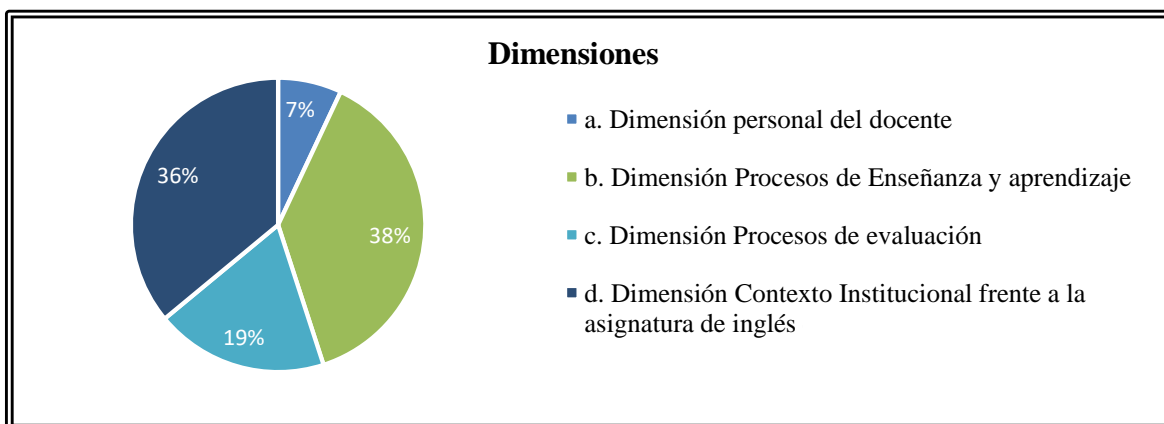
Tabla 161

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM6. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	5	7%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	26	38%
3. Dimensión procesos de evaluación	13	19%
4. Dimensión contexto institucional	25	36%
Total	69	100%

Figura 121

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones del G.p en la IEM5



Como puede observarse la tabla 161 y figura 121 la dimensión que abarca el mayor número de frecuencias es la de contexto institucional con el 38% pero la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje no está muy lejos el 36%, sigue la dimensión de evaluación con el 19% y la dimensión personal con el 7%.

A. Dimensión Personal del Docente IEM6

Hace referencia a las experiencias significativas las cuales son muy vagas y las dificultades profesionales son más marcadas.

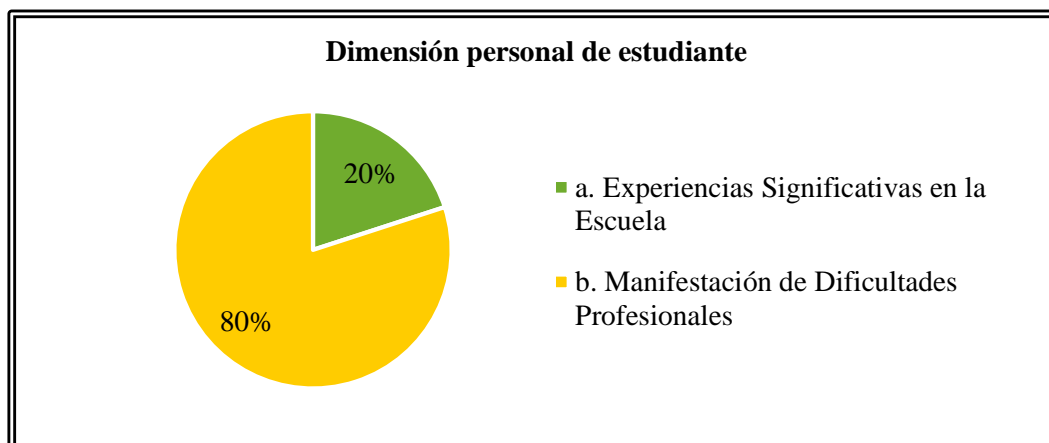
Tabla 162

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas en la Escuela	A.p, L 8 – 10, PRO ₁	1	20%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L 20 – 26, PRO ₁ ; A.p, L 33 – 36, PRO ₁ ; A.p, L 30 – 35, PRO ₂ ; G.p, L 80, PRO ₁ ; G.p, L 173 - 182, PRO ₁ .	4	80%
Total		5	100%

Figura 122

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en la IEM6



La categoría manifestaciones de dificultades muestra en tabla 162 y figura 122 que tiene un 80% en cambio las experiencias significativas solo poseen el 20%.

a. Experiencias Significativas en la Escuela

Esta categoría tiene muy pocas experiencias significativas, solo se mencionan la aplicación de diversas metodologías, las cuales les han permitido mitigar el rechazo hacia el aprendizaje del idioma y ahora intentan aprenderlo.

“He tenido la oportunidad de aplicar diferentes metodologías, implementar técnicas y herramientas poco convencionales” A.p, L 8 – 10, PRO₁

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

Analizando esta categoría se puede observar que el ánimo de los docentes es bastante bajo. Comentan que la desmotivación es amplia, pues no ven el apoyo de sus compañeros docentes y directivos al momento de realizar actividades que promuevan el aprendizaje del inglés. Existen en general problemas de conducta dentro como fuera del aula, incumplimiento de las normas de comportamiento, ausencia de recursos, carencia de hábitos de estudio y muy baja motivación hacia el aprendizaje lo que dificultan los procesos educativos.

“La implementación de nuevas herramientas ha sido muy difícil casi imposible lograrlo donde muchas veces hay la necesidad de utilizar recursos propios para poder iniciar con una idea o proyecto, pero la verdad estos recursos duran poco y con tristeza y dudas por parte de los estudiantes se deben cancelar estos trabajos” A.p, L 20 – 26, PRO₁

“El mayor inconveniente siempre será el valor económico de las actividades por ello llegar a pensar en la posibilidad de una inmersión para aquellos estudiantes de mayor nivel es algo fuera de este mundo” A.p, L 33 – 36, PRO₁

“Me encontré con bastantes dificultades relacionadas con rendimiento académico, ambiente de aula, manejo de normas de comportamiento, ausencia de recursos y muy baja motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, la situación en cuanto al ambiente escolar ha ido cambiando, aunque se hacen esfuerzos no se logra ver un impacto en los resultados en el área” A.p, L 30 – 35, PRO₂

“Yo hago muchas cosas para motivarlos, pero la desmotivada he sido yo, no funciona nada” G.p, L 80, PRO₁

“Uno cada año se inventa, se idea muchas cosas, pero no se ven resultados positivos. Y eso me tiene de bajo ánimo, hasta con psicólogo he estado, mis clases eran exitosas, dinámicas me alababan como yo dictaba mis clases, pero en este colegio no funciona nada. Los ambientes de aprendizaje son tenaces, yo quería hacer un English Day cuando yo llegué acá, entonces pensé, como tienen tan bajo nivel de inglés que al menos memoricen los coritos de las canciones, se hizo, pero la colaboración de los coordinadores fue en noviembre cuando ya se acabó el año lectivo, ya no hay notas y los chicos no van a trabajar, se pierden la actividad, termino la actividad en abuceo e irrespeto, porque los chicos se equivocaron en algún momento, los profesores del resto de estudiantes no colaboraron, los dejaron en el patio solos. Lo intente hacer nuevamente, pero es mucha actividad dicen los coordinadores y es mucho trabajo perdido” G.p, L 173 - 182, PRO₁

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM6

Hace referencia a los procesos de aula que realizan los docentes para la enseñanza del inglés y como es el aprendizaje de sus estudiantes.

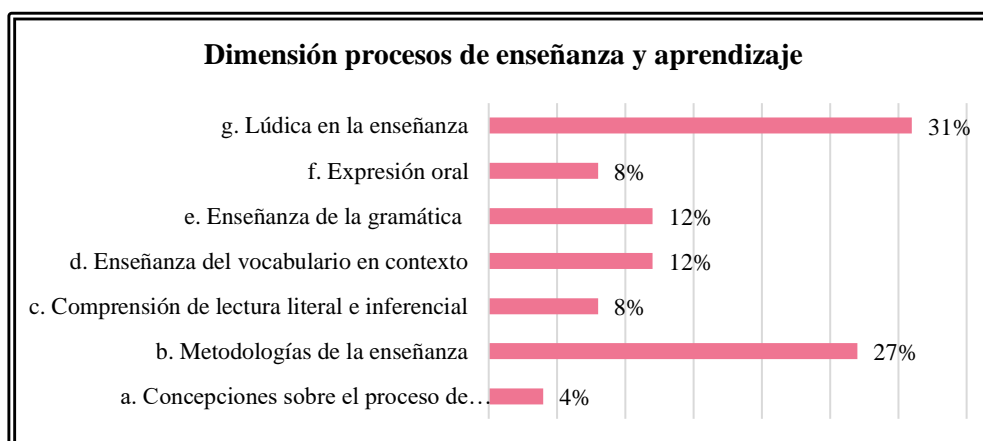
Tabla 163

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM6.

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L 39 - 40, PRO ₂	1	4%
b. Metodologías de la enseñanza	A.p, L 27 - 30, PRO ₁ ; G.p, L 68 - 71, PRO ₂ ; G.p, L 72 - 80, PRO ₁ ; G.p, L 139 - 141, PRO ₁ ; G.p, L 147 - 148, PRO ₂ ; G.p, L 153 - 156, PRO ₁ ; G.p, L 295, PRO ₂	7	27%
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.p, L 103 - 106, PRO ₂ ; G.p, L 196 - 199, PRO ₁	2	8%
d. Enseñanza del vocabulario en contexto	A.p, L 11 - 19, PRO ₁ ; A.p, L 32, PRO ₁ ; G.p, L 6 - 14, PRO ₁ ; G.p, L 15 - 24, PRO ₂ ;	3	12%
e. Enseñanza de la gramática	G.p, L 76 - 78, PRO ₁ ; G.p, L 193 - 196, PRO ₁ ; G.p, L 200 - 207, PRO ₂ ;	3	12%
f. Expresión oral	G.p, L 82 - 85, PRO ₁ ; G.p, L 293, PRO ₁	2	8%
g. Lúdica en la enseñanza	A.p, L 36 - 38, PRO ₂ ; G.p, L 51 - 53, PRO ₁ ; G.p, L 58 - 61, PRO ₁ ; G.p, L 63 - 66, PRO ₁ ; G.p, L 76 - 80, PRO ₁ ; G.p, L 144 - 146, PRO ₁ ; G.p, L 184 - 189, PRO ₁ ; G.p, L 284 - 292, PRO ₂	8	31%
Total		26	100%

Figura 123

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Evaluación del G.p en la IEM6



La categoría con mayor relevancia en la tabla 163 y figura 123 es lúdica con el 31%, le sigue metodología con el 27%, las poco puntuadas esta las opiniones sobre el aprendizaje con 4%, conocimiento comunicativo y comprensión lectora con 8%. En cuanto a enseñanza de la gramática y vocabulario con el 12%.

a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje

Esta categoría no tiene mucha opinión, se centra en la idea de ver el éxito del aprendizaje del inglés en la motivación, esfuerzo y perseverancia del estudiante en superar las dificultades.

“Gran parte del éxito radica en la motivación personal del estudiante hacia el aprendizaje y su persistencia en la superación de las dificultades” A.p, L 39 –40, PRO₂

b. Metodologías de la enseñanza

Al observar esta categoría se puede percibir que se han hecho varios intentos por acercar el inglés al estudiante. Son educandos de bajo recursos, poco tienen acceso a las Tics, el internet en casa es un privilegio para quienes lo tienen, se han implementado pruebas bimestrales, cuando se cuenta con material para trabajar en clase hay que recogerlo y volverlo a dar en la siguiente clase por que los estudiantes lo pierden, trabajar en grupo es una buena opción para lograr la atención de todos, pocas tareas se asignan, ya que los chicos no tienen el hábito de hacerlas.

“Entre algunas ideas implementadas están el uso de tablets para el trabajo en la plataforma duolingo, la presentación de las pruebas bimestrales de forma virtual, no alcanzo la cobertura para continuar durante todo el año” A.p, L 27 –30, PRO₁

“Si se les da links, pero estamos en una población que esa parte del internet, computador no hay en la casa ni los recursos para acceder en otro lado. Trate de hacer de forma obligatoria el uso del duolingo y aquí en el colegio también es muy limitado. El avance es muy poco, tanto en la casa como en el colegio, el 10% que si tiene el recurso lo hace. Los otros llegan al colegio no hay” G.p, L 68 - 71, PRO₂

“Yo también descargue los libros del gobierno para noveno y algunos chicos si lo hicieron, trajeron su memoria, tienen computador en la casa lo hacen los otros no traen nada, y dicen mi mama no tiene los 1000 de la hora de internet. También deje un listening para trabajarlo en la casa, los que tienen la motivación, porque tienen los recursos o porque no tienen problemas familiares lo hicieron, los otros llegaron a copiar las respuestas, eso no tiene sentido. En mis clases por ejemplo casi siempre les coloco un video en inglés para explicar la parte gramatical, porque he visto que, si no me colocan atención a mí al menos al video, hemos trabajado canciones y no” G.p, L 72 - 80, PRO₁

“Prefiero en grupo, tengo la atención de todos, entre todos se ayudan, mi trabajo es mesa cuadrada, aclaramos dudas en el tablero, a quien este despistado le cae la pregunta, dos

o tres le corrige. Para dictar el inglés ha sido difícil en este colegio, no hay grabadoras.” G.p, L 139 - 141, PRO₁

“Una vez llego un sexto muy bueno, en primaria la profe N les daba inglés y los chicos eran muy pilos, uno podía hacer la clase en inglés, uno podía avanzar, entendían más fácilmente” G.p, L 147 - 148, PRO₂

“El año pasado arme un grupo en Facebook y les envié videos de inglés y de reflexión también un grupo de WhatsApp y ellos envían me gusta. Pero el coordinador nos dio la norma que debíamos cerrar todos los grupos, porque uno como maestro no debe establecer ese tipo de vínculo se presta para problemas judiciales” G.p, L 153 - 156, PRO₁

“No dejamos tareas, no las hacen” G.p, L 295, PRO₂

c. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría no tiene mucha acogida, ya que los estudiantes no acostumbran a ser análisis, interpretación y esperar retroalimentación del profesor, solo piensas en la calificación. Hacer el trabajo mal o bien consideran que deben aprobar. El docente se esfuerza por lograr que los estudiantes comprendan sin usar el diccionario, pero es un trabajo conjunto, porque en forma individual no trabajan.

“La fotocopia continua es difícil, porque eso tampoco, si es de opciones cogen rápido ya acabe sin leer, sin interpretar, vamos hacer retroalimentación y me dicen profe para que, califíqueme, están tan acostumbrados a entregar, profe, pero yo entregue el trabajo, no me puede rajar, porque yo entregue, este bien o mal” G.p, L 103 - 106, PRO₂

“Les doy el consejo de que no se varen por una palabra, para prepararlos para el ICFES, si conoces tres palabras trata de buscar la comprensión, dime que puedes suponer y hemos trabajado con todo el grupo involucrado, si lo dejo solos complicado” G.p, L 196 - 199, PRO₁

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

Los profesores manifiestan su preocupación y dedicación al hacer que el estudiante memorice vocabulario. Comentan que la práctica de éste le permite al estudiante saber que aprender inglés es auto motivante; las técnicas que manejan giran alrededor de flash card, vocablo en inglés y al respaldo dibujo o palabra, se realiza un proceso memorístico y mapas mentales para que ellos relacionen vocabulario.

“Mi interés particular es dar a los muchachos la oportunidad de practicar el vocabulario, lo cual para mi es la base del aprendizaje y motivación para que ellos quieran seguir adelante en su proceso, cuando un estudiante se da cuenta que cada vez necesita ir poco al diccionario y es más diligente al momento de desarrollar los ejercicios se genera en él la capacidad de auto motivarse” A.p, L 11 - 19, PRO₁

“Un trabajo que hago constantemente es la creación de fichas de vocabulario” A.p, L 32, PRO₁

“Me gusta implementar los mapas mentales para que entorno a una categoría ellos van mirando vocabulario. La cuestión es que eso queda solo en la hora de clase, porque ellos no salen a hacer un refuerzo o un repaso, uno les vuelve hacer el recorderis en la siguiente clase, te acuerdas que esta palabra sí, algunas van recordando por la memoria visual, con los niños de sexto, siempre empiezo la unidad con el vocabulario ilustrado, tenía la costumbre que pegaban la figurita y escribían debajo tres o cuatro veces la palabra. Este año ha sido más difícil por el manejo de grupo, porque no siguen instrucciones o porque dejan las tareas a medias, los chicos que sigue la instrucción o hacen la tarea completa empieza a ver la ganancia. Ellos a veces hasta corrigen, ahí le falta una t” G.p, L 6 - 14, PRO₁

“Yo digamos manejo mucho el diseño de flash card, estamos manejando unas tres listas de palabras por periodo, por lo general hay un sustantivo, un verbo, adjetivos, todas las diferentes actividades giran en torno a las mismas palabras, primero empezamos con los sustantivos, luego con los verbos y final con los adjetivos, la memorización es clave en todas las actividades, ellos deben presentar las fichas que ellos mismos diseñan, las hacemos en memo fichas, una imagen y la palabra escrita, las deben ir presentando memorizadas, todas las actividades de producción giran en torno a las palabras, digamos que en la mitad del periodo están más o menos reconocidas, entonces se hace la implementación una o dos listas de periodos anteriores, entonces la construcción de la oración no solo lleva lo de este periodo sino se le recuerda también de las anteriores y en la evaluación se enfoca en el vocabulario tratando de recordar un poquito de los anteriores” G.p, L 15 - 24, PRO₂

e. Enseñanza de la gramática

Esta categoría se enfoca en dos metodologías. Una estructuralista, donde se explica con la formula, luego ejemplos para hacer los ejercicios oraciones y textos cortos – método deductivo, estas estructuras gramaticales se ubican en contexto. Y la otra postura es más flexible, ya que las fichas del vocabulario les ayudan a formar oraciones y se considera que estos estudiantes no toleran el error, se desmotivan de sobre manera en el aprendizaje.

“En mis clases por ejemplo casi siempre les coloco un video en inglés para explicar la parte gramatical porque he visto que, si no me colocan atención a mí al menos al video” G.p, L 76 - 78, PRO₁

“Estructuralista totalmente, si he aprendido que lo pueden hacer ellos deduciéndolo. Lo he intentado, pero es duro. Entonces lo hago con la formula, sujeto más auxiliar más verbo más predicado y despejan la formula como que lo comprender. Esas mismas estructuras las ubico en contexto, en un restaurante para pedir, hago oraciones y lecturas cortas.” G.p, L 193 - 196, PRO₁

“Yo no soy tan estricto en las estructuras, con las mismas fichas se organiza la oración, por ejemplo, para el condicional les coloco ejemplos en español y ellos organizan la oración de acuerdo a lo que dicho. Completa la oración que le falta la de presente o la de futuro, sin estructura en una formula. Por ejemplo, en un presente simple, dejo pasar el tema de las s, o del auxiliar, si hizo un she don't, ven acá acuérdate que tata. Trato de dejarlo pasar, porque ellos no manejan la frustración, no manejan el aprender del error, si uno les califica mal, yo no sé profe, deja así, yo no lo voy hacer, se desmotivan entonces prefiero que trabajen en clase. Si porque uno se pone al racero con las reglas, sería muy duro, no me trabajarían. Les cuesta grabar las reglas. Ellos se desmotivan mucho” G.p, L 200 - 207, PRO₂

f. Expresión oral

Esta categoría no se experimenta con frecuencia en las aulas de la IEM5, puesto que el mal comportamiento no lo permite, diálogos cortos en parejas y exposiciones cortas.

“Yo hacía pareja de diálogos y cambiábamos de roles con una estructura gramatical sencilla, dos preguntas y dos respuestas yo pasaba por los puestos y los escuchaba, pero a veces se ponen retadores, entonces toca filas otra vez, organizar el salón o sino ellos toman la ventaja y dañan el momento” G.p, L 82 - 85, PRO₁

“Exposiciones muy cortas, dibujo y oración” G.p, L 293, PRO₁

g. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría expone las diferentes dinámicas que logran hacer uno de los docentes, puesto que la desmotivación del estudiantado es bien elevada además esto depende de la hora del día que se imparte la clase. Guías de colores con uso del video beam, cuentos actuados, juego de roles, carreras de observación en campamento, afiches, videos para explicar la gramática, juegos de mesa para los grados sexto o los mismos juegos que ellos se inventan, juegos de competencia y loterías. Esto funciona, pero no falta los estudiantes que no les gusta.

“Se ha tratado de vincular a las prácticas de aula, actividades como folletos, afiches, lecturas, ejercicios de desarrollo de pensamiento, mapas mentales, concursos” A.p, L 36 - 38, PRO₂

“Mi plan de mejoramiento está diseñado de forma lúdica, vamos hacer una lotería, una lectura que vamos a entender y solucionar y vamos a traducir, todo se hace en clase, pero cuando no se alcanza el tiempo y se debe realizar en la casa, ya se pierde el material fotocopiado” G.p, L 51 - 53, PRO₁

“Juegos de tablero para el vocabulario, ellos son muy competitivos, actividades de concurso en el tablero, una actividad es con música bailamos para la música y se van al

cuaderno a escribir la oración con el verbo y el tiempo que yo le diga, esas actividades los despierta y los motiva, pero no es todos, no falta el grupo apático que no quiere nada” G.p, L 58 - 61, PRO₁

“Con sexto el trabajo es puro cuaderno, le toca a uno llevarle la fotocopia, los juegos con ellos es juego de mesa, porque eso si les gusta, los mismos juegos que ellos se inventan, juego de llegar a la meta, un bingo, coloreado y dibujado. Con los niños de noveno, hice una actividad de la receta, pero se dedicaron fue a la comida, pero de inglés nada” G.p, L 63 - 66, PRO₁

“En mis clases por ejemplo casi siempre les coloco un video en inglés para explicar la parte gramatical porque he visto que, si no me colocan atención a mí al menos al video, hemos trabajado canciones y no. Esta población no se presta, culturalmente no, siendo jóvenes, el oso no los deja y no cantan o el que medio lo intenta se le burla, y ya se les apaga la motivación, uno les canta y me dice canta bonito, pero es una cuestión de grupo que, si uno no se arriesga, no se arriesga ninguno.” G.p, L 76 - 80, PRO₁

“El inglés para mí interactivo por eso uno planea diferentes tareas dentro de la clase, hacemos afiches, hay días que pueden sacar su celular, poner su música, hago rondas, se revisa detalladamente para acostumbrarlos a que deben hacer las cosas bien y que yo les leo” G.p, L 144 - 146, PRO₁

“Mis clases las intento hacer con dinámicas, con decimo, con once hemos actuado la hormiga y la cigarra, la actuamos, la repetimos, los trabalenguas una vez al año, las recetas ya van dos años, también hicimos un campamento con todo su proceso en inglés, una carrera de observación con solo vocabulario del campamento, sentarse en grupo, traducir la pista para ir a buscar donde estaba la palabra escondida, luego venir y rotular la cobija, la linterna, el sleeping, la carpa, los fósforos. Esas actividades son las que los chicos más recuerdan.” G.p, L 184 - 189, PRO₁

“A mí pocas actividades dinámicas, una vez con el video beam, hice una guía con colores, la íbamos realizando en grupo, les gusto el poder participar, se hizo retroalimentación, ver la guía a color, es prácticamente lo mismo que se hace en el tablero, pero les gusto por el color, el dibujo. Otra actividad fue de vocabulario, se hizo retroalimentación punto a punto y les gustó mucho. Se hace las actividades de esta manera en otra oportunidad y ya no se puede, porque llegan dispersos depende mucho de la hora de clase o el curso o la actitud de los chicos ese día. El mismo octavo a la primera hora es totalmente diferente a las dos últimas horas, entonces actividades dinámicas de participación constante son muy difíciles. Solo en ciertas ocasiones” G.p, L 284 - 292, PRO₂

C. Dimensión Procesos de Evaluación IEM6

Hace referencia a la manera como el docente aborda la evaluación en el aula.

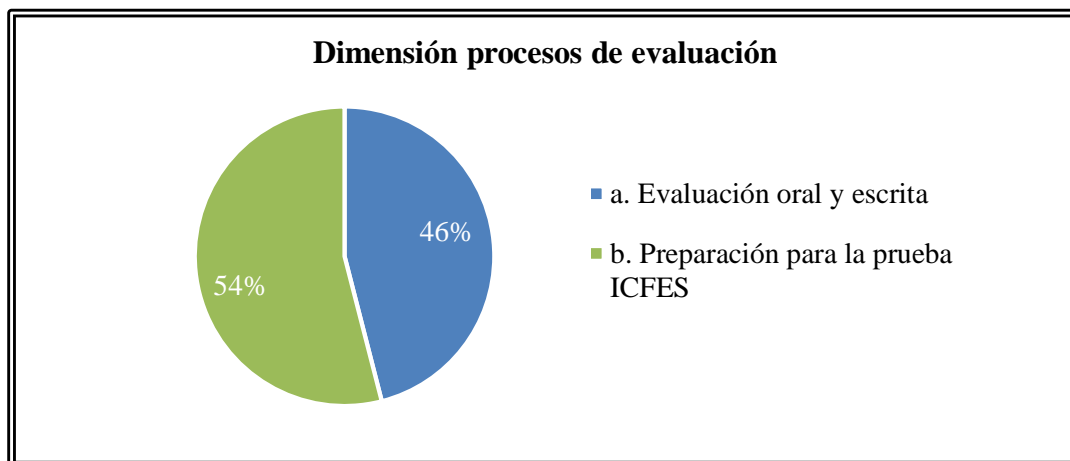
Tabla 164

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.p, L 22 - 24, PRO ₂ ; G.p, L 26 - 35, PRO ₂ ; G.p, L 37 - 42, PRO ₁ ; G.p, L 43 - 50, PRO ₂ ; G.p, L 51 - 52, PRO ₁ ; G.p, L 276 - 281, PRO ₁	6	46%
b. Preparación para la prueba ICFES	G.p, L 195 - 199, PRO ₁ ; G.p, L 224 - 228, PRO ₁ ; G.p, L 230 - 234, PRO ₂ ; G.p, L 235 - 236, PRO ₁ ; G.p, L 237 - 240, PRO ₂ ; G.p, L 243 - 247, PRO ₁ ; G.p, L 248 - 251, PRO ₂	7	54%
Total		13	100%

Figura 124

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM6



Muestra la tabla 164 y figura 124 que en esta dimensión las categorías no tienen un porcentaje muy distante evaluación escrita y oral el 46% y preparación para la prueba ICFES el 54%.

a. Evaluación escrita y oral

Esta categoría se enfoca alrededor del plan de mejoramiento, semanas estipuladas para este proceso, la tercera oportunidad es la definitiva con el regaño incluido, porque la despreocupación, el desinterés y la pereza es el común denominador. De igual manera, la

presentación de flash card es una forma de evaluarlos, las evaluaciones recopilan temas de todo el periodo.

Se realizan evaluaciones tipo ICFES al finalizar cada periodo, para lo cual se asigna un cuestionario sobre lo que se preguntará en la prueba con el fin de motivar a los estudiantes para que repasen en casa, ya que previamente se había detectado que los estudiantes carecen de hábitos de estudio y esto ha hecho que por lo menos al final de cada periodo estudien un poco.

“La construcción de la oración no solo lleva lo de este periodo sino se le recuerda también de las anteriores y en la evaluación también se enfoca en el vocabulario, tratando de recordar un poquito de los anteriores” G.p, L 22 - 24, PRO₂

“La presentación de las flash card es individual y oral, entonces ellos van con su paquete de fichas, por ejemplo, este periodo, con grado octavo, estoy trabajando enfermedades y síntomas, que es uno, y verbos que tienen que ver con esto, y la otra lista son adjetivos, ya esta semana están presentando la primera lista que tiene que ver con enfermedades y síntomas, ellos vienen con su fichas de forma individual y entonces yo empiezo a preguntar, voy variando, les muestro la imagen y me dicen que es en inglés o la palabra y me la traducen, o hay veces que los paso al tablero y les digo escribémela, se las voy variando. Lo difícil es la constancia de los muchachos, lo ven como un trabajo muy tedioso, pero en la institución en el segundo y tercer periodo hay recuperaciones, uno de los puntos de la recuperación es presentar todas fichas del periodo, las hacen o las hacen y es sumatorio con más trabajo que tienen que hacer” G.p, L 26 - 35, PRO₂

“El mejoramiento es dentro del periodo, en la séptima semana evaluaciones censales, en la octavo y novena semana mejoramiento y la décima informe a los papás, el plan de mejoramiento está estructurado en un formato que tiene tres actividades, los que van para nivel básico tiene fecha de entrega y un momento de sustentación y para los que están en el nivel básico y quieren mejorar es un PAMA de profundización, pero es lo mismo, de esas tres actividades el sistema dice que es necesario que hagan dos y sustenten. Eso en segundo y tercero periodo” G.p, L 37 - 42, PRO₁

“Para el primero y cuarto periodo no hay una semana estipulada sino dentro del mismo periodo, es autonomía del profesor hacerlo o no hacerlo. Los chicos que lo hacen en estos periodos son por profundización, que quieren mejorar la nota, por promedio, que quieren destacar. Los que realmente van perdiendo y lo necesitan es un porcentaje muy mínimo. Entonces lo que yo hago en las semanas de recuperación segundo y tercer periodo es darles un trabajo para que los hagan en la casa y luego solo vienen y lo sustentan, no en la clase, porque son 20 los que deben recuperar y 4 realmente lo hacen, entonces se me forma desorden y prefiero hacerlo así. Los de profundización no lo hacen todos, entonces es un dolor de cabeza, unos sí, otros no” G.p, L 43 - 50, PRO₂

“Mi plan de mejoramiento está diseñado de forma lúdica, vamos hacer una lotería, una lectura que vamos a entender y solucionar y vamos a traducir, todo se hace en clase” G.p, L 51 - 52, PRO₁

“Los chicos no tienen material, les avisa uno el día anterior y no lo traen, ni la copia para los PAMA, se daña la fotocopidora en semana de PAMAS y grave. Además, entregan trabajos de pésima calidad, profe, deme otra oportunidad hasta la tercera traen algo presentable, es un desorden, una pereza para todo. Las fechas para la entrega es duro, la primera solo son tres estudiantes, la segunda vez unos poquitos más hasta el tercer regaño es que traen algo medio presentable” G.p, L 276 - 281, PRO₁

b. Preparación para la prueba ICFES

Los docentes en esta categoría expresan la prueba ICFES como un camino para demostrar que se ha hecho un gran trabajo con los estudiantes, el reconocimiento al esfuerzo que se hace a diario. Los docentes buscan y generan estrategias para que los estudiantes se motiven por estudiar como por ejemplo en el proceso de las pruebas bimestrales, se logró que fueran varios días de la semana y no todas las pruebas en un solo día, se asigna un cuestionario previo al examen para que los estudiantes sepan que estudiar, se dan orientaciones sobre cómo resolver la prueba en cuanto a la comprensión lectora, que es el pilar de la prueba saber 11.

Manifiestan que se intentó hacer simulacros virtuales de la prueba ICFES en inglés, pero fue complicado, debido a deficiencia en la conexión a internet y la carencia de computadores, consideran que es una buena estrategia por que las preguntas son más variadas, traen imágenes a color, es más llamativa y los estudiantes se motivan más.

“Esas mismas estructuras las ubico en contexto, en un restaurante para pedir, hago oraciones y lecturas cortas. Les doy el consejo de que no se varen por una palabra, para prepararlos para el ICFES, si conoces tres palabras trata de buscar la comprensión, dime que puedes suponer y hemos trabajado con todo el grupo involucrado, si lo dejo solos complicado” G.p, L 195 - 199, PRO₁

“Las pruebas censales con 20 preguntas, se realizan por periodo, hace tres años inicio ese proceso, el 20%, se ha logrado que este año no sea tan mortal, se han hecho modificaciones, en un solo día se hacían las pruebas, eso era terrible, todos perdían, ellos terminan rellenando ahí” G.p, L 224 - 228, PRO₁

“Ya se logró que fuera durante una semana, unas horas por materia. Se empezó a implementar un cuestionario preparatorio, se identificó que no hay hábitos de estudios, no toman apuntes, o cuando tú le vas a revisar, los apuntes no se comprenden, entonces lo que se hace es que se les da una cantidad de preguntas y de allí va salir la evaluación. Entonces mejoro un poco, a los chicos les gustó mucho y saben que estudiar” G.p, L 230 - 234, PRO₂

“Al menos se garantiza ese poquito de atención al resolver el cuestionario les va servir, porque les va salir en la prueba” G.p, L 235 - 236, PRO₁

“Se intentó hacer la prueba virtual en inglés, se hizo como en dos periodos el año pasado y este año dos veces, pero es complicado por la conectividad y el préstamo de las salas

fue un camello, no se pudo seguir con eso, es una buena estrategia por que las preguntas son más variadas imágenes a color, más llamativa, más motivante para el chico” G.p, L 237 - 240, PRO₂

“Mi reto es que les gustara el inglés y lo he logrado, ya trabajan más conscientes, con más gusto, se les ha quitado la barrera de yo no puedo, ahora lo intentan. Lo ideal sería que se evidenciaran en los resultados del ICFES, porque pienso que se han hecho clases mejores, año tras año se ha trabajado duro y diferente. También se hagan un reconocimiento a las clases desde la parte directiva” G.p, L 243 - 247, PRO₁

“Yo llevo cuatro años y medio, yo aspiro que con los cursos que he manejado desde sexto se vean como tal los resultados en el ICFES en unos tres años, el inglés deje de ser el coco. Además, que las directivas exigen buenos resultados y no dan los medios básicos para que a los chicos les vaya bien” G.p, L 248 - 251, PRO₂

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM6

Hace referencia al ambiente institucional que promueve la enseñanza del inglés y por ende su aprendizaje.

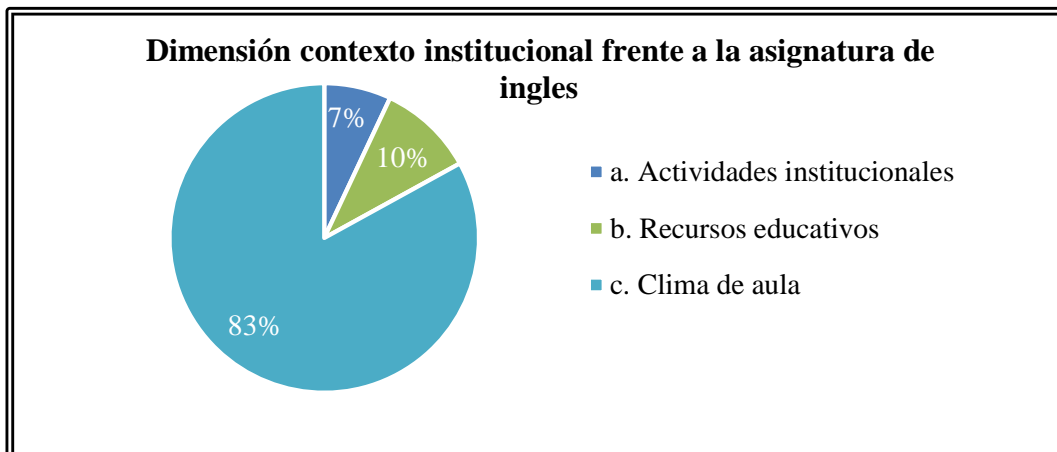
Tabla 165

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p 13, PRO _{1, 2, 3} ; G.p, L 176 - 182, PRO ₁	2	7%
b. Recursos educativos	C.p 11, PRO _{1, 2, 3} ; C.p 11, PRO _{1, 2, 3} ; G.p, L 267 - 268, PRO ₁ G.p, L 7 - 8, PRO ₁ ; G.p, L 9 - 14, PRO ₁ ; G.p, L 52 - 56, PRO ₁ ; G.p, L 78 - 80, PRO ₁ ; G.p, L 86 - 90, PRO ₂ ; G.p, L 92 - 95, PRO ₂ ; G.p, L 96 - 99, PRO ₁ ; G.p, L 100 - 104, PRO ₂ ; G.p, L 108 - 116, PRO ₂ ; G.p, L 117 - 118, PRO ₁ ; G.p, L 119 - 123, PRO ₂ ; G.p, L 124 - 125, PRO ₁ ;	3	10%
c. Clima de aula	G.p, L 127 - 137, PRO ₁ ; G.p, L 141 - 143, PRO ₁ ; G.p, L 158 - 164, PRO ₂ ; G.p, L 165 - 172, PRO ₁ ; G.p, L 189 - 191, PRO ₁ ; G.p, L 204 - 207, PRO ₂ ; G.p, L 208 - 211, PRO ₂ ; G.p, L 212 - 213, PRO ₂ ; G.p, L 214 - 218, PRO ₂ ; G.p, L 231 - 232, PRO ₂ ; G.p, L 253 - 258, PRO ₂ ; G.p, L 259 - 262, PRO ₁ ; G.p, L 266 - 275, PRO ₂	25	83%
Total		30	100%

Figura 125

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G.p en la IEM6



En tabla 165 y figura 125, el clima de aula tiene la puntuación más alta el 83%, las actividades institucionales el 7% siendo el más bajo y recursos educativos el 10%.

a. Actividades institucionales

Esta categoría muestra que en el día del idioma se presentan canciones y poemas en inglés, el English Day solo se ha hecho una vez, porque no hubo apoyo de directivas.

“En el día del idioma se interpretan poesías y canciones en inglés” C.p 13, PRO_{1,2,3}

“Yo quería hacer un English Day cuando yo llegué acá, entonces pensé, como tienen tan bajo nivel de inglés que al menos memoricen los coritos de las canciones, se hizo, pero la colaboración de los coordinadores fue en noviembre cuando ya se acabó el año lectivo, ya no hay notas y los chicos no van a trabajar, se pierden la actividad, termino la actividad en abucheo e irrespeto, porque los chicos se equivocaron en algún momento, los profesores del resto de estudiantes no colaboraron, los dejaron en el patio solos. Lo intente hacer nuevamente, pero es mucha actividad dicen los coordinadores y es mucho trabajo perdido” G.p, L 176 - 182, PRO₁

b. Recursos Educativos

Esta categoría indaga por los recursos que posee la institución para la enseñanza del inglés. Cuentan con tres grabadoras, 170 libros que donó el gobierno. Se evidencia la carencia de recursos educativos que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje como video beam, equipos de audio y video, acceso a internet en las aulas, textos que promuevan el interés por el idioma.

“Tenemos 3 grabadoras para todas las áreas” C.p 11, PRO 1,2,3

“El gobierno donó 170 textos escolares de inglés en el 2016” C.p 11, PRO 1,2,3

“Ni siquiera tenemos unas grabadoras, video beam, ni biblioteca, ni libros estrictamente para el área, solo exigencias” G.p, L 267 - 268, PRO₁

c. Clima de aula

Dentro de esta categoría están descritos los comportamientos intelectuales y convivenciales de los estudiantes. La mentalidad de los estudiantes es la de pasarla bien sin el menor esfuerzo, despreocupados por el aprendizaje, dentro de una cultura de agresividad e irrespeto por los demás. Pocos estudiantes repasan en casa quienes lo hacen se observa el avance y corrigen a los otros; grado sexto no sigue instrucciones, no hay responsabilidad en cuidar el material de clase, se debe recoger para continuar la próxima clase; son jóvenes muy agresivos, groseros, a la defensiva, se avergüenzan por hablar en inglés en público, ya que el irrespeto y la burla es el común denominador entre ellos, todo es “oso”; su comportamiento no es el idóneo, alegan, irrespetan al docente por cualquier cosa que les incomode como por ejemplo el hablarles en inglés, el orden es complicado; en otras áreas solo copian de libros y los coordinadores consienten este tipo de estrategias, porque consideran que es más pacífico, poco interesa el aprender con el otro de manera interactiva y divertida dentro del respeto, el concurso o una actividad fuera de la silla es desorden. En cuanto a la calificación, se debe dar por participación en las diversas actividades, la revisión de errores es complicada es frustrante para ellos, la toma de apuntes es desordenada, no se entiende. Por último, las directivas no apoyan con la parte económica ni tampoco con generar los espacios para dar unas clases más motivantes y diferentes, donde se enseñe a compartir con los demás dentro del respeto y el buen trato.

Hay dificultad en trabajar de manera conjunta con los padres de familia debido a las condiciones sociales y culturales. Se carecen de esfuerzos desde las directivas por acercar a los padres de familia a los procesos educativos de sus hijos

“La cuestión es que eso queda solo en la hora de clase, porque ellos no salen a hacer un refuerzo o un repaso, uno les vuelve hacer el recorderis en la siguiente clase” G.p, L 7 - 8, PRO₁

“Este año ha sido más difícil por el manejo de grupo, porque no siguen instrucciones o porque dejan las tareas a medias, los chicos que sigue la instrucción o hacen la tarea completa empieza a ver la ganancia. Ellos a veces hasta corrigen, ahí le falta una t” G.p, L 9 - 14, PRO₁

“Pero cuando no se alcanza el tiempo y se debe realizar en la casa ya se pierde el material fotocopiado ya no lo traen al otro día, en estos chicos sucede eso, no hay habito de trabajo en la casa ni siquiera en la organización del material. Si yo recojo el material en mi hora y vuelvo a traerlo en la siguiente, puedo asegurar que el material y la clase puede continuar” G.p, L 52 - 56, PRO₁

“Esta población no se presta, culturalmente no, siendo jóvenes, el oso no los deja y no cantan o el que medio lo intenta se le burla, y ya se les apaga la motivación, uno les canta

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

y me dice canta bonito, pero es una cuestión de grupo que, si uno no se arriesga, no se arriesga ninguno” G.p, L 78 - 80, PRO₁

“Hay muchas actividades que necesitan un seguimiento muy constante y donde el estudiante empieza a jugar, el ambiente de la clase se daña, porque tú para dar una buena retroalimentación requieres de mucho orden ya tú sabes hay un porcentaje 30% que no trajeron la actividad y por ahí van a empezar a molestar. Culturalmente acá yo me he dado cuenta están acostumbrados a llevar el mamotreto de libros y tomen desarrollen la página 10 y son felices” G.p, L 86 - 90, PRO₂

“Cuando uno les hace algo diferente, quiebra con la paz con todo, porque ellos dicen ese no es el modelo de clase al que estamos acostumbrados. Yo nunca les hecho actividades de listening, canciones porque eso no, les gana el oso, les gana yo no entiendo nada” G.p, L 92 - 95, PRO₂

“Alegan terrible, entonces empiezan con una actitud a la defensiva, agresiva. El solo hecho de entrar a hablando en inglés es terrible, se tocan en lo personal” G.p, L 96 - 99, PRO₁

“Se escudan con una actitud agresiva, grosera, ahh profe que le pasa, cree que nosotros queee, donde cree que esta háblenos en español. Ellos se han normalizado a mi estilo de trabajo como me adapte al colegio mejor, mucho tablero, todas las actividades son así, porque la fotocopia es solo cuando no estoy y debo asignar trabajo, aunque la fotocopia continua es difícil porque eso tampoco” G.p, L 100 - 104, PRO₂

“Es una mentalidad dura de cambiar, además cuando yo llegué a dictar en once, me dijeron es trabajo colaborativo, uhy yo dije que chévere y estaban acostumbrados a que solo un estudiante realizaba el trabajo del grupo y entregaba. Solo trabajaba el juicioso y los otros solo hablaban y por un solo cuaderno yo tenía que darles una nota a todos. Entonces yo, le decía usted no ha escrito nada no tiene la nota, por lo menos escriba y fuera de eso, yo hacia la sustentación en grupo, todos alrededor del escritorio y revisaba que escribiste aquí, tenían la costumbre de esparramar las palabras y escribir unas cosas que ni siquiera se entendían, yo llegue finalizando el tercer periodo mire para atrás del cuaderno y tenían los chulos y tenían la misma manera de escribir, ni siquiera les leían los profesores anteriores” G.p, L 108 - 116, PRO₂

“Poco a poco hemos quitado esas costumbres que tienen, porque los profes no les leen y piensas que nosotros somos iguales” G.p, L 117 - 118, PRO₁

“Es agotador, el resto de profes va por una línea y nosotros por otra, y uno ve, a nosotros nos molestan por el tema de los resultados, de la temática de clase, a veces uno escucha o uno va a las clases de los compañeros, va pasando día tras día, transcribir el libro al cuaderno, dictado es paz y quietud los 60 minutos de la clase. Esos ambientes de aula súper normalizados, todos los días dictados” G.p, L 119 - 123, PRO₂

“Culturalmente, desde la parte de directivas piensan que una buena clase es donde están quietos, callados, sentados” G.p, L 124 - 125, PRO₁

“Por ejemplo, mi clase la puerta es abierta y sistemáticamente el coordinador se acercan a la puerta entra, mira y sale, me aprueban con la cabeza, me entran muy seguido a mis clases, o pasa por el pasillo y se devuelve, la aprobación es cuando los chicos están allá trabajando en sus cuadernos y también ha entrado en momentos de concurso y dice que paso aquí. Pienso que culturalmente y de hecho eso fue duro para mí cuando yo llegue nos dieron las instrucciones de cómo se maneja un aula y los puestos deberían estar a determinados centímetros de la pared, del uno, del otro, en fila recta, mirando al tablero y si yo quería moverlos era el de la fila 1 con el de la fila 2. Era todo muy cuadriculado entonces uno piensa este colegio debe estar funcionando muy bien por lo de la disciplina y el control. Pero cuando uno va al salón y va a tratar de hacer todo lo que me dijeron es mentira, no hay poder humano que lo saques de ese grupo, no estás trabajando ahí, ven” G.p, L 127 - 137, PRO₁

“Los niños de sexto no tienen material, todo en el tablero, cuando uno se voltea a copiar en el tablero, un chico le está pegando al otro, se salió del salón por la ventana es muy desgastante” G.p, L 141 - 143, PRO₁

“Palabras textuales de algunos directivos siempre ha sido más la normalización que el conocimiento, los ven como niños salvajes, necesitan aprender más a sentarse, a ponerse la corbata a ponerse de pie cuando llega el docente, a escuchar, a mantener el colegio aseado, el salón. Según ellos hay que invertirle más a eso que al conocimiento si usted necesita de los 60 minutos de clase, 30 de cantaleta, de normas, de comportamiento o para normalización del ambiente y si le sobra tiempo, ahí sí va a su disciplina. Yo pienso que son cosas de casa, los chicos tienen que saberlas” G.p, L 158 - 164, PRO₂

“Cuando yo llegue hace cuatro años, el irrespeto hacia el profesor era desbordante, profesores maltratados, golpeados, casos en fiscalía, la mamá que le puso el puño al profesor, si, el nivel de agresividad era muy alto, uno salía a estos pasillos, las niñas agarradas de las mechas, eran consecuencias de heridas personales graves, entonces yo pienso que primero tocaba trabajar en la normalización de la clase. Gracias a eso el colegio ha cambiado mucho, que uno puede sentarlos, me ha costado, porque mi personalidad es ser suave, amable y no tiene que volverse agresivo. Y he visto niños que llegan de otros colegios todos juiciosos, y al cabo de tres meses ya están contestando mal y retándolo uno. Es el mismo ambiente que los ponen en esa tónica” G.p, L 165 - 172, PRO₁

“Con los pequeños no se pueden hacer esas actividades por el irrespeto y cualquier actividad dinámica es juego grosero y piensan que no hay aprendizaje solo en el momento de copiar vuelven al respeto” G.p, L 189 - 191, PRO₁

“Trato de dejar pasar los errores porque ellos no manejan la frustración, no manejan el aprender del error, si uno les califica mal, yo no sé profe, deja así, yo no lo voy hacer, se desmotivan entonces prefiero que trabajen en clase. Si porque uno se pone al racero con las reglas, sería muy duro, no me trabajarían. Les cuesta grabar las reglas. Ellos se desmotivan mucho” G.p, L 204 - 207, PRO₂

“La calificación aquí en este colegio es por la participación, que esté conectado a la clase, yo te reconozco tu interés, los errores estrictos de gramática es difícil, ellos mismos

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

los encuentran para obtener punto positivo. Les coloco los puntos en el cuaderno. Cuando lo recojo se los valido en la planilla” G.p, L 208 - 211, PRO₂

“Si corregirles el error es muy difícil, con las fichas y los verbos, les corrijo la pronunciación dos de tres, no quiero seguir, me da pena, nono, yo no sé” G.p, L 212 - 213, PRO₂

“Lo bueno de este colegio es el número de estudiantes 30, 25, o sea eso es genial, lo que cualquier profesor desearía, yo intento hacer actividades diferentes, pero es difícil por el comportamiento de unos pocos, además el material didáctico es muy poco y también la economía del estudiante es difícil para una copia o traer una bomba, las actividades dinámicas son pocas al año, pero se hacen” G.p, L 214 - 218, PRO₂

“Se identificó que no hay hábitos de estudios, no toman apuntes, o cuando tú le vas a revisar, los apuntes no se comprenden” G.p, L 231 - 232, PRO₂

“Yo les dije a las directivas, ustedes exigen, pero ni siquiera obligan a los chicos hacer un PREICFES, no solo en inglés, sino en todas las materias, el tema del cuadernillo, el tiempo, todo lo que implica presentar un examen, yo como director de grado les traje una propuesta de PREFICFES y al terminar la reunión de padres, lo primero que preguntaron es obligatorio, yo les dije ni sí, ni no, porque las políticas del colegio son nulas frente a ese tema y la rectora dijo que eso va en contra de la ley y es mentira porque en otros colegios si es obligatorio” G.p, L 253 - 258, PRO₂

“Además, hay que proveer ambientes de aprendizaje idóneos con materiales didácticos y con buen comportamiento. Niños que solo vienen a calentar puesto, que solo vienen con el celular, y ese es el que baja los resultados. Los coordinadores citan acudiente varias veces, pero esos muchachos no valen, ya no tienen al corte a todos” G.p, L 259 - 262, PRO₁

“Nosotros somos el centro educativo de lo malo. Ni siquiera tenemos unas grabadoras, video beam, ni biblioteca, ni libros, solo exigencias. Aquí nos toca hacer las actividades sin autorización, porque las directivas no apoyan, ni dan espacios, ni en dinero mucho menos. La rectora siempre ha sido la misma. La cosa es que hay espacios sin necesidad de plata, pero la rectora no colabora, no se asumen riesgos que algo le puede pasar al chico, no hay convivencias para formarlos en respeto, todo es no, es un problema para todo, además el problema de la casa, no hay un control de la casa del tiempo de los chicos, se ideo la organización de reuniones de padres de familia al principio funcionó, pero la rectora dijo que no, a la siguiente reunión, la excusa se pierde tiempo. Ni siquiera una cosa de formación aceptan aquí” G.p, L 266 - 275, PRO₂

IEM7

El colegio conforma grupos de 35 estudiantes, pero en años anteriores eran grupos de 40. La intensidad horaria es 4 horas semanales en los grados de 6° a 9° y 3 horas en grado 10° y 2 horas 11°.

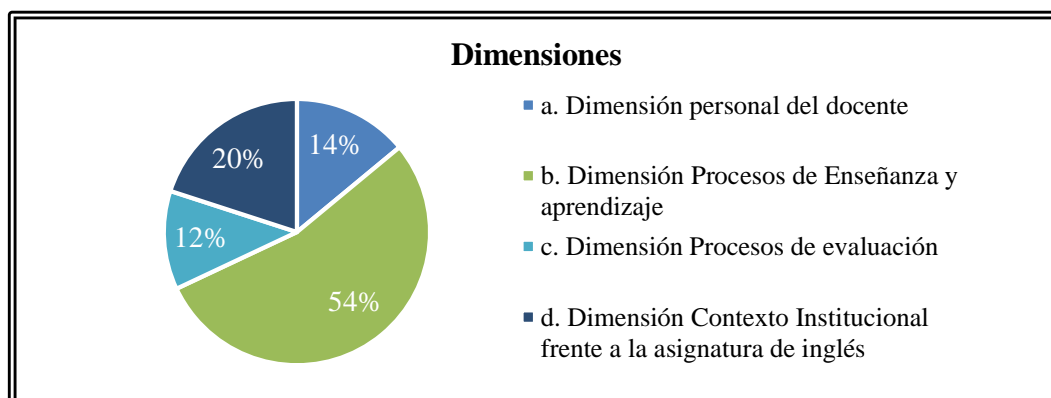
Tabla 166

Dimensiones Obtenidas del G.p en la IEM7. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del docente	13	14%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	50	54%
3. Dimensión procesos de evaluación	11	12%
4. Dimensión contexto institucional	19	20%
Total	93	100%

Figura 126

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en la IEM7



Como es posible analizar en la tabla 166 y figura 126 la dimensión que tiene mayor puntuación es la de procesos de enseñanza y aprendizaje con el 54%, la dimensión procesos de evaluación es la de menor puntuación con el 12%, dimensión contexto institucional el 20% y personal del docente el 14%.

A. Dimensión Personal del Docente IEM7

Al igual que en las instituciones anteriores esta dimensión hace referencia a las experiencias significativas y dificultades profesionales que han vivido los profesores.

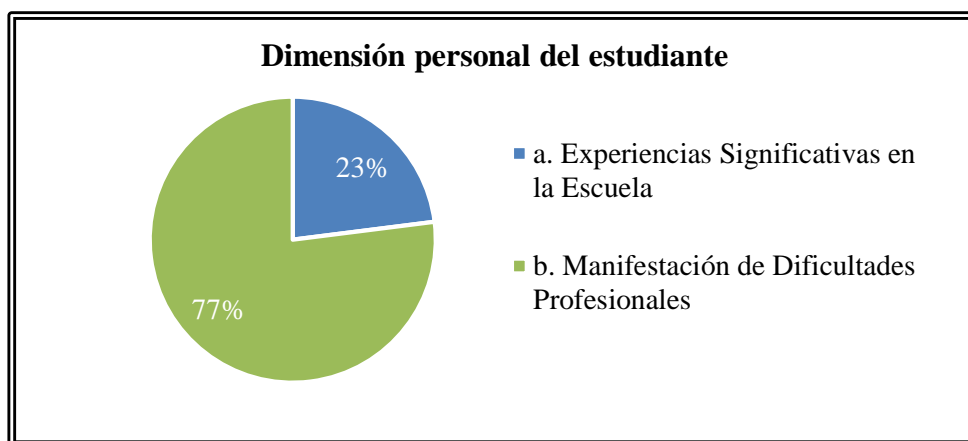
Tabla 167

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Docente del G.p en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias Significativas en la Escuela	A.p, L 1 - 7, PRO ₁ ; A.p, L 8 - 9, PRO ₂ ; A.p, L 2 - 3, PRO ₄	3	23%
b. Manifestación de Dificultades Profesionales	A.p, L 8 - 9, PRO ₁ ; A.p, L 21, PRO ₃ ; A.p, L 24, PRO ₃ ; A.p, L 11 - 16, PRO ₄ ; A.p, L 16, PRO ₅ ; A.p, L 19 - 22, PRO ₅ ; A.p, L 25 - 29, PRO ₅ ; A.p, L 38 - 39, PRO ₅ ; A.p, L 40 - 41, PRO ₅ ; A.p, L 16 - 21, PRO ₆ ;	10	77%
Total		13	100%

Figura 127

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante del G.p en la IEM7



En la tabla 167 y figura 127, la categoría manifestaciones de dificultades profesional tiene el 77% siendo el mayor porcentaje y experiencias significativas el 23%.

a. Experiencias Significativas en la Escuela

Dentro de esta categoría encontramos que los profesores tienen comentarios gratos hacia la actividad profesional, ya que se considera que las dificultades son aprendizajes, las Tics en la enseñanza del inglés son gratificantes y la diversidad en actividades de aula ánima al estudiante y al mismo docente.

“La enseñanza del inglés es una actividad profesional muy interesante, pues además de que se imparte una enseñanza es tener conciencia de una segunda lengua, considero que en esta profesión no hay experiencias negativas, todo ha sido positivo, cada vez se aprende más y de las dificultades y tropiezos que se puedan tener uno aprende de ellos” A.p, L 1-7, PRO₁

“El aspecto positivo más relevante ha sido usar las Tics en mis clases” A.p, L 8-9, PRO₂

“Ha habido experiencias gratas como interés o ánimo cuando el estudiante se le plantean actividades diferentes” A.p, L 2-3, PRO₄

b. Manifestaciones de dificultades profesionales

Las dificultades manifestadas por los docentes a nivel de aula se relacionan con las condiciones en las que se trabaja, las cuales promueven que los estudiantes se estancuen en un determinado nivel y no puedan seguir avanzando, debido a la cantidad de estudiantes por aula, donde los más avanzados deben ir al ritmo del promedio del curso, el desarrollar actividades con una mayor dinámica en el uso del idioma son bastantes desgastantes para un docente con cuarenta estudiantes, esto conlleva a que no se profundicen ni se cubran otros temas, carencia en materiales didácticos para que los que presentan dificultades las puedan superar y no se desmotiven por aprender. Además, la cultura de “todo fácil” en la cual viven los estudiantes hace que a la menor dificultad o falta de atención personalizada, el estudiante pierda el interés, ya que no lo ven como una necesidad dentro de su contexto.

“Algo que me ha atropellado y siento la necesidad de aprender es la tecnología, me siento frustrada” A.p, L 8-9, PRO₁

“Carencia de recursos en las aulas, poco material” A.p, L 21, PRO₃

“He notado que los jóvenes son poco dados a escribir” A.p, L 24, PRO₃

“Experiencias negativas son tener en el aula de clases tantos estudiantes, la falta de compromiso y seriedad que implica el aprender un idioma extranjero, la familia impulsa este desinterés, la falta de respeto al docente cuando se invierte tiempo en la formación de un estudiante y el no reconocimiento de su labor” A.p, L 11-16, PRO₄

“Difíciles condiciones de contextos en cada aula” A.p, L 16, PRO₅

“Enseñar a estudiantes que quiere todo fácil, que piensan que saber inglés no es importante, porque nunca van a salir del país, así que no es necesario y no se esfuerzan, además tiene arraigada la idea que el inglés es solo para traducir y así lo hacen, la cultura de la trampa, el fraude es otro aspecto difícil de combatir” A.p, L 19-22, PRO₅

“En el área no hay unidad de criterios, hay docentes que le dan la importancia a la traducción y es común que los estudiantes lleguen a grados superiores con una gran habilidad para pasar textos por google traductor, pero no comprenden textos, no

construyen enunciados coherentes y no se comunican en inglés, son muy pocos los que lo intentan” A.p, L 25 – 29, PRO5

“La mayoría de los estudiantes trata de irse por el camino fácil y asumen una actitud prevenida, hace difícil plantear actividades variadas y prácticas, porque el proceso de construcción es bastante desgastante” A.p, L 38 – 39, PRO5

“He percibido que algunos estudiantes sienten una gran frustración frente a su desempeño en inglés y esto hace que se desmotiven” A.p, L 40 – 41, PRO5

“Es difícil enseñar inglés a tantos estudiantes por salón de clase por lo que no se profundiza en algunos casos sobre temáticas de estudio relevantes, encontramos estudiantes con niveles muy bajos en el aprendizaje del idioma, como también niveles más avanzados, la dificultad se presenta cuando los más adelantados no pueden seguir adelante, porque se trabaja al nivel del que menos sabe o puede” A.p, L 16 – 21, PRO6

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje IEM7

Esta dimensión se encarga de describir la manera como el profesor realiza sus prácticas en el aula.

Tabla 168

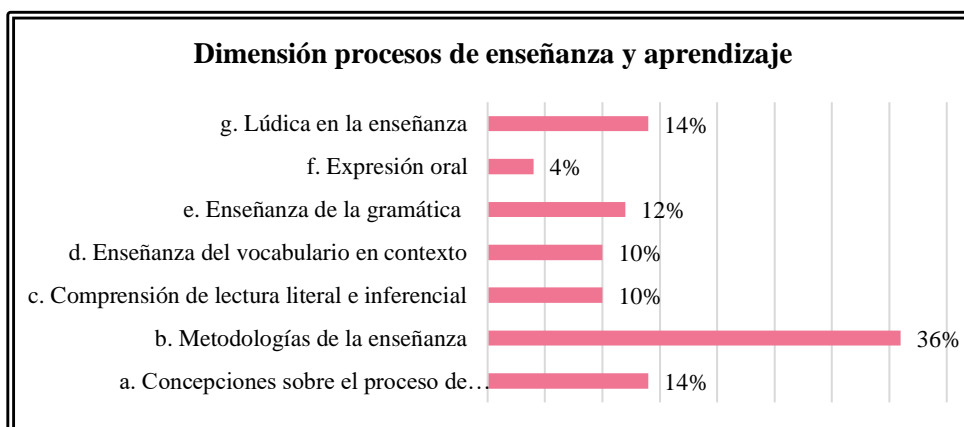
Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje	A.p, L 10 – 14, PRO1; A.p, L 17 – 25, PRO2; A.p, L 9 – 10, PRO4; A.p, L 49 – 50, PRO5; A.p, L 51 – 54, PRO5; A.p, L 9 – 14, PRO6; A.p, L 22, PRO6	7	14%
b. Metodologías de la enseñanza	A.p, L 4 – 7, PRO2; A.p, L 17 – 18, PRO5; G.p, L 25 – 27, PRO5; G.p, L 28 – 29, PRO6; G.p, L 142 – 145, PRO3; G.p, L 148 – 154, PRO5; G.p, L 155 – 158, PRO6; G.p, L 161, PRO6; G.p, L 236 – 241, PRO1; G.p, L 259 – 262, PRO1; G.p, L 267 – 269, PRO3; G.p, L 270, PRO6; G.p, L 271 – 273, PRO5; G.p, L 276 – 278, PRO2; G.p, L 300 – 303, PRO1; G.p, L 304 – 310, PRO2; G.p, L 313 – 314, PRO5; G.p, L 316, PRO5	18	36%
c. Comprensión de lectura literal e inferencial	A.p, L 14 – 15, PRO2; A.p, L 12 – 13, PRO3; A.p, L 22 – 23, PRO3; G.p, L 208 – 215, PRO6; G.p, L 296 – 300, PRO1	5	10%

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
d. Enseñanza del vocabulario en contexto	A.p, L 11 - 12, PRO ₂ ; G.p, L 275, PRO ₁ ; G.p, L 280 - 281, PRO ₅ ; G.p, L 282, PRO ₄ ; G.p, L 283 - 289, PRO ₃	5	10%
e. Enseñanza de la gramática	A.p, L 13, PRO ₂ ; A.p, L 6, PRO ₅ ; G.p, L 6 - 10, PRO ₁ ; G.p, L 11 - 15, PRO ₂ ; G.p, L 16 - 21, PRO ₃ ; G.p, L 22 - 24, PRO ₄	6	12%
f. Expresión oral	A.p, L 27 - 29, PRO ₃ ; A.p, L 5 - 14, PRO ₅ ;	2	4%
g. Lúdica en la enseñanza	A.p, L 16 - 21, PRO ₁ ; A.p, L 30 - 33, PRO ₃ ; A.p, L 4 - 8, PRO ₄ ; G.p, L 180 - 193, PRO ₄ ; G.p, L 196 - 201, PRO ₅ ; G.p, L 202 - 208, PRO ₆ ; G.p, L 244 - 257, PRO ₂	7	14%
Total		50	100%

Figura 128

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del G.p en la IEM7



La categoría con mayor puntuación en a tabla 168 y figura 128 es la de metodologías con el 36%, conocimiento comunicativo el 4% con el menor puntaje, lúdica y opiniones de aprendizaje con el 14%, enseñanza vocabulario y comprensión lectora con el 10%, enseñanza de la gramática con el 12%.

a. Concepciones sobre el proceso de aprendizaje

Los docentes en esta categoría manifiestan aspectos relevantes ante la importancia de la motivación del estudiante y el cómo el docente genera esta sensación. Reconocer los logros de los estudiantes es primordial por pequeños que sean estos, la relación docente – estudiante – conocimiento, la implementación de estrategias de enseñanza, el

dominio del idioma, la organización para el aprovechamiento del tiempo en clase, promueve la motivación por aprender. Por último, se manifiestan tres creencias pensadas en el estudiante: la tecnología entusiasma el aprendizaje del idioma, corrección de errores genera frustración en él y dejar un sin número de tareas o hablarles todo el tiempo en inglés no genera un aprendizaje verdadero, se requiere buscar estrategias diversas motivadoras que gusten al estudiante para llegar a este punto.

“La tecnología es una herramienta muy interesante para que los niños aprendan y que puedan trabajar en clase, sé que con tantas didácticas los niños aprenderán mucho, ya que ellos están inmersos en esa tecnología y nosotros como maestros utilizarla sería excelente” A.p, L 10 – 14, PRO₁

“Una de mis creencias es que el estudiante no va aprender dejándole un sin número de tareas y mucho menos si se le habla toda la clase en el idioma, sin embargo, quiero aclarar que es importante el que ellos escuchen el idioma, solo debemos buscar diversas opciones donde el estudiante se sienta a gusto y pueda usar el idioma de una forma diferente siempre y cuando el objetivo sea el de aprender” A.p, L 17 – 25, PRO₂

“Los estudiantes se sienten animados cuando se les reconoce sus logros por mínimos que sean” A.p, L 9 – 10, PRO₄

“Opino que los maestros deben ser menos tajantes con el error, por la sensación de frustración que genera en los estudiantes” A.p, L 49 – 50, PRO₅

“Creo que la motivación es muy importante y que esta no se limita a decirles bien hecho, creo que sus esfuerzos valen mucho y merecen un reconocimiento y una oportunidad de becas o inmersiones” A.p, L 51 – 54, PRO₅

“Considero que la eficiencia el actuar del docente en el aula de clase del sector publico obedece a las estrategias que implemente para optimizar el tiempo, el dominio del idioma y sus estructuras, a las actividades y planes didácticos que se pongan en relación a las variables que ocurran en la institución” A.p, L 9 – 14, PRO₆

“La motivación también se vuelve un tema relevante para que la relación docente – alumno – conocimiento se cumpla” A.p, L 22, PRO₆

b. Metodologías de la enseñanza

Esta categoría habla de las diversas actividades que los profesores hacen en el aula desde prácticas escriturales hasta el uso de las Tics, este último se aplica como recomendaciones para reforzar el inglés en casa, you tube y la plataforma duolingo. Se prefiere el trabajo en grupo para trabajar manualidades y temas discursivos, se ayudan entre ellos mismos, el material es reducido, el grupo es una opción; se considera que la fotocopia en cada hora de clase es importante, ya que no basta con lo que se tenga pensado se requiere llevar material al aula. Por último, el maestro comenta que observar las dificultades de los estudiantes le permite saber quién aprende más rápido o más despacio

y así generar o cambiar estrategias. Se asignan pocas tareas, pues los estudiantes no las hacen. Les agrada escribir sobre cosas de su interés.

“Usar las Tics es una experiencia única y que gusta a los estudiantes, porque aprenden de forma fácil y divertida haciéndolos participes de las actividades” A.p, L 4 -7, PRO₂

“He planteado siempre proyectos para aplicar lo enseñado para mostrar la utilidad y que no se olvide con facilidad” A.p, L 17 - 18, PRO₅

“En la media que uno ve el grado de dificultad, uno se da cuenta si se necesita reforzar más o no rápidamente lo captaron por los diferentes ejercicios o actividades, uno se da cuenta y busca otro tipo de actividad” G.p, L 25 - 27, PRO₅

“Si uno sabe que son siempre los mismos los que comprenden, pero entonces uno trata de hacer un refuerzo en general para poder avanzar” G.p, L 28 - 29, PRO₆

“Me dio por hacer una exigencia en el tema del duolingo, pues trabaje en duolingo por escuelas y tengo mis grupos, tengo estudiantes que pertenecen a cada uno de los grupos. Hay algunos que hacen la tarea, se meten, practican y tiene un puntaje o que tanto progreso ha tenido, les hago una exigencia de ciertos puntos por periodo” G.p, L 142 - 145, PRO₃

“Yo les sugiero en pensar en inglés, alguna palabrita, recuerde en como se dice algo, si usted va decir algo pensar en que como lo diría en inglés. Usar el duolingo, ver películas con subtítulos en inglés, que se aprendan una canción en inglés y puedan retomar un vocabulario de ahí. También, que busquen en you tube situaciones comunicativas, como hacer la reservación de un hotel, como hacer el proceso de un vuelo en el aeropuerto, busque situaciones no el tema de cómo lo explicaría uno en clase sino más comunicativo. Algunos lo adoptan y con el tiempo muestran algún resultado. Pero otros no les interesa” G.p, L 148 - 154, PRO₅

“Yo les digo lo mismo que no se queden con lo que yo les doy en clase. Ustedes que tiene internet busquen una manera de poder aprenden. Hay un grupo que ha valorado los consejos, pero otros no. Unos chicos de séptimo me dicen yo estoy en duolingo y me ha funcionado eso para las frases que usted nos ha dado en la clase. Y yo los felicito por su avance” G.p, L 155 - 158, PRO₆

“Links exclusivos o enlaces no conocemos, pero uno les dice usen you tube” G.p, L 161, PRO₆

“A mi parece, que ellos van a preferir el trabajo en grupo que el trabajo individual, tienen más motivación a trabajar en grupo, cuando yo los formo en grupo se van ayudar en la tarea o las actividades propuestas. A veces les mando traer materiales, entonces les gusta mucho, hacen la cartelera, hacen el diagrama, lo que tenga que hacer. Otra cosa que disfrutan mucho es hablar de sí mismo, escribir sobre sí mismo, sobre sus vidas, sus gustos, sobre sus preferencias, ya cuando pasan a exponer sienten el susto, pues como no es su lengua materna se les dificulta” G.p, L 236 - 241, PRO₁

“En noveno y séptimo manejamos un librito de lectura. El colegio compro un stop de lecturas, cada noveno maneja 10 libritos. Los organizamos en grupo y colocamos el audio. Y en séptimo, los chicos los compraron. Por ejemplo, yo reviso libros y voy planeando, me sirve esto, y les digo a los muchachos para este periodo voy a necesitar 500 en fotocopias” G.p, L 259 - 262, PRO₁

“Nosotros hicimos un taller de lectura, sacamos una guía por semestre. Considero que la copia centra más a los chicos que no escribiendo en el tablero la indicación. Es como si tengo esta hoja lo hago sino tengo nada no tengo nada que hacer” G.p, L 267 - 269, PRO₃

“Tenemos comprensiones lectoras hasta noveno” G.p, L 270, PRO₆

“Yo si definiendo los recursos que podemos usar ya sea lo que nos da el colegio o lo que le podemos pedir al estudiante, porque no basta con lo que uno tiene en la cabeza porque tendría que ser uno un didacta muy bueno” G.p, L 271 - 273, PRO₅

“Para mí es imposible quitarles su traductor, yo les digo saquen el diccionario, traductor, yo les permito todo, pero les digo cuando ustedes meten una palabra o una frase ustedes saben que no se entiende, usted me arregla el sentido y lo presenta” G.p, L 276 - 278, PRO₂

“En grado sexto les doy un párrafo y traduce la primera frase y luego la siguiente no tiene correlación con la primera y les digo, porque desconectan la idea. Y así empiezo, la idea es hacer este proceso desde los pequeños para que lleguen a grados superiores sabiendo algo más” G.p, L 300 - 303, PRO₁

“Yo tengo un octavo que es muy pesado, estábamos construyendo un texto, estábamos viendo los adverbios de frecuencia, entonces les dije ustedes van a construir una historia donde se vea los adverbios. Entonces les dije primero háganlo en borrador, me di cuenta al revisarles el borrador que no hubo tanto que corregirles se supieron defender. Lo hicieron en un octavo de cartulina al final. Yo nunca les había hecho esto de construcción de textos solo oraciones y les gustó mucho. Luego, lo hice con una receta con adverbios de secuencia, primero, luego, después, finalmente” G.p, L 304 - 310, PRO₂

“Se les pide diccionario, muy pocos lo traen, ellos manejan traductor en el celular y se debe trabajar en grupo, porque sin material difícil individual” G.p, L 313 - 314, PRO₅

“Muy pocas tareas se les deja, no las hacen” G.p, L 316, PRO₅

c. Comprensión de lectura literal e inferencial

Los profesores consideran que la lectura es importante. Charlar en el aula sobre temas de televisión, música, sociales es una buena estrategia, utilizar el traductor para comprender un texto es una constante, entonces el docente exige la comprensión, interpretación verdadera, que el estudiante explique con sus propias palabras que dice la lectura, con juegos este proceso no es una opción. Se realizan pocas lecturas por periodo.

“La enseñanza de la lectura es imprescindible, aunque en ocasiones el tiempo es corto no se maneja por tema sino en cada periodo académico” A.p, L 14–15, PRO₂

“Hablar de diversos temas, no solo televisión y música sino de temas sociales son temas importantes en mi clase” A.p, L 12–13, PRO₃

“En mi clase se ha generado un interés por la una segunda lengua a través de la lectura y escritura” A.p, L 22–23, PRO₃

“Con respecto a la comprensión del texto ellos tienen muy arraigado que todo lo resuelven con el traductor, entonces cuando uno les dice, esta palabra que quiere decir, usted que entendió, y se molestan, no sé. Entonces yo soy muy insistente que mientras no haya una sustentación no les valido el ejercicio, algunos estudiantes no les gustaba ellos querían que les diera una nota por tenerlo escrito en el cuaderno, entonces yo soy consciente que el traductor les ayuda en una parte, pero la interpretación es cuestión del estudiante, entonces tiene que redactar ese texto de una manera entendible, leerlo, explicarlo en sus palabras y aparte tomar una posición del texto que usted leyó, que piensa usted de lo que está ahí escrito” G.p, L 208 - 215, PRO₆

“Entonces lo que yo hago es saquen las palabras que no entiende de un texto y coja su texto al frente y haga la traducción dándole sentido a las palabras, me puedo demorar con ese texto todo un periodo y funciona para que se aprendan el vocabulario de tanto utilizarla en el momento de la interpretación del texto, con juegos no se puede, según mi criterio no se les queda nada” G.p, L 296 - 300, PRO₁

d. Enseñanza del vocabulario en contexto

Esta categoría relata el afianzamiento del vocabulario en contexto, el cual se hace a través de lúdicas grupales como sopas de letras, actividades de memorización, completar, uso de dibujos para asociarlo con la palabra, asociar palabras en inglés con su traducción al español y compartiendo éstas en otros espacios diferentes al aula. Es poco frecuente estas prácticas.

“La enseñanza del vocabulario es imprescindible para obtener buenos resultados” A.p, L 11–12, PRO₂

“El afianzamiento de vocabulario es poco” G.p, L 275, PRO₁

“Yo hago, pequeños quizzes del vocabulario que estemos viendo, dos pregunticas, tres. Por ejemplo, nacionalidades, conjugue el verbo to be en presente, de calificar ahí mismo y entregar” G.p, L 280 - 281, PRO₅

“Muy pocas evaluaciones de vocabulario” G.p, L 282, PRO₄

“Yo les coloco una actividad, Se hacen en grupos, inventar una sopa de letras con el vocabulario de la lectura del primer capítulo, por ejemplo. O actividad de completar, adivinar una palabra, hace las líneas y una letra la final o la del medio. Otra de unir a un lado español y el otro lado inglés. Otra actividad dibujo y debajo las líneas. No

responden nada. Y luego intercambió los cuadernos, otro día fue en pliego de papel esas mismas actividades y se intercambió, los saco al patio para que puedan tender su cartel y desarrollarlo, sin el libro. Con esto están repasando todo el vocabulario. Les devuelvo el cartel al que hizo la actividad y ellos califican y yo después reviso” G.p, L 283 - 289, PRO₃

e. Enseñanza de la gramática

Esta categoría describe las maneras que los profesores enseñan la gramática. Los profesores manifiestan que las estructuras gramaticales son diversas y se prestan para enseñarlos utilizando estrategias variadas. A partir de un texto, los estudiantes subrayan lo más visible, cuadros comparativos, casos situacionales, explicación y ejemplos para realizar oraciones, en otras ocasiones ejemplos de cierta estructura gramatical en una lectura sobre una temática familiar y sencillo de comprender, donde los estudiantes infieren que es lo similar en aquellas oraciones.

Pero también hay profesores que explican la estructura gramatical y los ejemplos sencillos para que los estudiantes logren comprender y participar.

“La enseñanza de la gramática, escucha, verbal son importantes” A.p, L 13, PRO₂

“Enseño construcción de frases” A.p, L 6, PRO₅

“Si para mi es importante la gramática, la trabajo a través de un texto por ejemplo si vamos a ver el presente perfecto, le solicito a ellos que subrayen el has o el have, teniendo en cuenta su estructura, la subrayen y las escriban en el tablero, luego coloco otros ejemplos otras veces ellos deducen. Les pregunto qué de particular ven en estas oraciones y ellos me dicen que todas tienen el has o el have, entonces de ahí partimos” G.p, L 6 - 10, PRO₁

“En mi caso particular, no suelo ver la gramática de la misma manera, modelos de ejemplos, cuadros comparativos, cosas situacionales como el presente continuo, tomo los mismos compañeros de modelo que está haciendo Pepito en este momento, él está hablando profe y de ahí partimos. Es importante la gramática, pero no la enseña de la misma manera siempre. Entonces la idea es que ellos aprendan a construir oraciones” G.p, L 11 - 15, PRO₂

“Si es importante la gramática, pero no es una cosa de memorizar para poder construir ni lo escrito ni en lo verbal, lo que procuro hacer es construir un texto, que tenga que ver con la cotidianidad, algo que sea muy fácil de comprender para todos o tomar un texto que tenga la estructura, primero trabajo la comprensión general del texto como tal, y después detallar en que situaciones se utiliza ese tiempo verbal y las particularidades que tiene. Y notado que comprenden más fácil, el comprender la generalidad que aprenderse una estructura gramatical” G.p, L 16 - 21, PRO₃

“Me parece importante la gramática, pues de hecho aparece en los planes de estudio. La explico con ejemplos y oraciones claras, que sean de fácil entendimiento, y que el chico pueda participar y entender la estructura de la oración” G.p, L 22 - 24, PRO₄

f. Expresión oral

Esta categoría ejemplifica la parte oral de la enseñanza del inglés, la cual se hace a través de diálogos sencillos a manera de proyectos, situaciones auténticas que motiven al estudiante a realizar un rol de forma convincente y pensando que realmente está en un sitio determinado.

“Los chicos disfrutaban la oralidad, he intentado trabajar “plays” y actividades orales sencillas que les permitan fortalecer su memoria y usar la lengua inglesa” A.p, L 27 - 29, PRO₃

“Inicie enseñando con memorización de diálogos, pero luego replantee estas prácticas de dándole importancia a la comprensión de situaciones comunicativas a través del desarrollo de proyectos por ejemplo si enseñaban los sustantivos contables y no contables, se generaba actividades como recreación de un sitio de comidas rápidas o restaurantes, es arduo el trabajo, pero el estudiante vive la situación y no se limita a decir de memoria un parlamento” A.p, L 5 - 14, PRO₅

g. Lúdica en la enseñanza

Dentro de esta categoría los profesores presentan sus actividades lúdicas que llevan a cabo en el aula. Algunos docentes consideran que el juego es vital para que el estudiante se motive, crucigramas, sopas de letras, construcción de material, aprendizaje de canciones, actividades de movimiento, carteles con estructuras gramaticales y corrección de sus mismos compañeros, chistes para lograr su interpretación, centros literarios, recorridos turísticos y elaborar filmaciones sobre temas de interés.

“Soy una docente que me gusta jugar con el idioma, entonces trato de inventar juegos para que los niños se motiven y sé que estoy convencida por lo que he vivido que los niños se motivan mucho con el juego y aprenden, a veces no se puede jugar en todas las clases además que toca cumplir con un programa el cual debemos seguir” A.p, L 16 - 21, PRO₁

“Cuando trabajo canciones, trato de respetar sus gustos musicales, pero también es una oportunidad para mejorar reflexión sobre lo que escuchan y sus mensajes y ofrecerles otras opciones musicales” A.p, L 30 - 33, PRO₃

“Actividades que implican graficar, construir material, juegos de pensamiento como crucigramas sopa de letras a nivel académico y a nivel de formación como aprenderse canciones para el English Day” A.p, L 4 - 8, PRO₄

“Las actividades dinámicas les gusta mucho, que los chicos tengan que pararse, una vez hice con grado décimo, un estilo de competencia, pegando papel craft en las paredes,

organice grupos debían escribir un texto con verbos en pasado, el primero que terminara, de un grupo al otro pasaban haciendo correcciones. Otra actividad fue para el aprendizaje de verbos, porque es difícil que se los aprendan, que este verbo está en pasado, en presente, con esto el estudiante va teniendo algo de idea. Entonces organice una actividad de fichas, en cada pupitre hay una ficha con un verbo, se van pasando la ficha del uno al otro en el momento que yo digo stop, el chico tiene que darme el significado de ese verbo o el significado de la oración o construirme una oración y luego volvemos a pasar las fichas por el lado izquierdo o lado derecho, stop. O de pronto los coloco caminen, caminen, caminen, de pronto yo digo sit down, el verbo que les toco tiene que hacer tal cosa. Esas actividades les gustan mucho, cuando volvemos a la actividad normal, tablero o del libro, me dicen los chicos hay profe, porque no nos haces otra actividad como esa que nos hacía. También les botaba las fichas al piso, el que más fichas cogiera y supiera sus significados, pase al tablero, hacer grupos de competencia”
G.p, L 180 - 193, PRO₄

“En el caso mío, cuando yo les digo que traigan cosas que construyan y hagan cosas en el salón, por ejemplo, lo del futuro, les van hacer predicciones cada cosa del futuro, uno les da el modelo, ellos arrancan y ellos le dedican, mucho que el dibujo así, la letra así. Uno les da las bases y se ve un interés especial en que yo voy hacer esto, que yo voy a recortar que el dibujo, parecen hormiguitas haciendo cosas, todo eso les interesa. Una sopa de letras también les gusta, porque es diferente a lo que normalmente se hace”
G.p, L 196 - 201, PRO₅

“Con algunos grupos les trabaje adivinanzas, eran más de interpretación que de dar un resultado, les gusto, se les llevo un chiste, yo lo leía, ellos debían escuchar y anotar lo que entendieran, después compartían con los compañeros y tratar de construir el texto completo, después pasaban al tablero y escribirlo y los demás tenían un aporte de decir que eso no va ahí. Luego yo pasaba y les decía, porque escribieron esta palabra, por qué crees que va esa, no se te parece a otra, problemas que tenían de escritura, entonces se aprovechaba y se explicaba que eso no iba así. Al final se interpretaba el chiste”
G.p, L 202 - 208, PRO₆

“Otra actividad que acostumbró hacer son unos centros literarios en los cursos, donde ellos podían hacer lo que quisiera en inglés, apréndase una poesía, diga una copla en inglés, cante, baile, pero al bailar cuéntenos algo del grupo musical, del artista, si usted no canta si usted no baila, organice el salón de acuerdo al tema que escogíamos, entonces haga la decoración, los letreros. Por lo general lo haga para el último periodo, porque se presta para que hablen del día de la bruja, la navidad, esa actividad la disfrutaban muchísimo porque se meten en el cuento que ellos les gusta. Esa actividad la disfrutaban bastante de sexto a once la propongo. También hice un corredor turístico hacia la mina de la sal, como una guía en grupos donde debían hablar sobre diferentes puntos de Zipaquirá, la estación del tren, parque principal, con errores y cortico, pero lo hicieron hasta que llegamos a la mina de sal, contamos con una guía que nos hizo el recorrido unas partes en inglés otras en español. Luego se continuó en próximas clases en grupos los chicos solitos con un recorrido mediante un video de la mina de sal e hicieron lo

mismo que hizo el guía en el salón. La idea es que el próximo año con ese mismo grupo vamos a la mina y que ellos hagan la guía ya sin contrato de guía externo” G.p, L 244 - 257, PRO₂

C. Dimensión Procesos de Evaluación IEM7

Esta dimensión se enfoca en la forma de evaluar al estudiante.

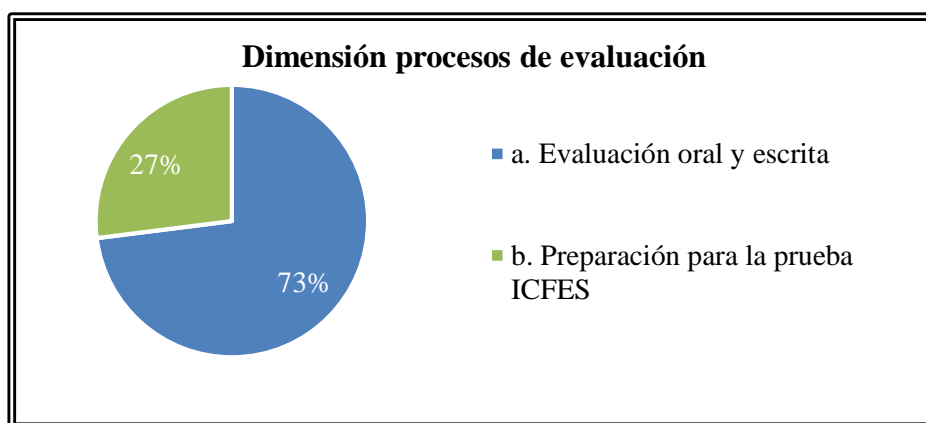
Tabla 169

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación del G. p en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	A.p, L 27 - 31, PRO ₂ ; G.p, L 59 - 65, PRO ₃ ; A.p, L 44 - 48, PRO ₅ ; G.p, L 66 - 69, PRO ₄ ; G.p, L 93 - 96, PRO ₅ ; G.p, L 97 - 98, PRO ₆ ; G.p, L 264 - 266, PRO ₄ ; G.p, L 280 - 281, PRO ₅	8	73%
b. Preparación para la prueba ICFES	G.p, L 162 - 164, PRO ₁ ; G.p, L 165 - 169, PRO ₂ ; G.p, L 174 - 177, PRO ₃ ;	3	27%
Total		11	100%

Figura 129

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación del G.p en la IEM7



Al analizar la tabla 169 y figura 129 la categoría evaluación oral y escrita con el 73% siendo la de mayor puntuación y preparación para la prueba ICFES el 27%.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

a. Evaluación escrita y oral

Al analizar esta categoría los profesores consideran que evaluar es importante desde el punto de vista que permite mejorar la enseñanza. Se recolecta información de un lado y de otro para organizar las actividades evaluativas, quizzes breves de vocabulario, se observa el desinterés del estudiante, ya que no presenta su recuperación o corrección del taller en el momento indicado sino al final cuando se ha venido dando oportunidad tras oportunidad, se tiene la conciencia que se aprueba sin mucho esfuerzo y por último los estudiantes están acostumbrados a la nota inmediata, el proceso de aprender, entender no les interesa se debe dar una nota al instante.

“El evaluar por tema visto es esencial, ya que al calificar encontramos quien y como sus falencias con el fin de buscar una solución asertiva para que el estudiante mejore y entienda mejor” A.p, L 27 – 31, PRO₂

“El sistema de evaluación les ha permitido aprobar sin mayor esfuerzo, que al final de año nos vemos obligado a pasar un montón de gente sin méritos, a veces cambian las condiciones de evaluación, el año pasado se vio eso, perdió la nivelación de final de año y dicen es solo una, pasémosla. Al menos asistió aprobémoslo. Entonces es una farsa. Entonces decían mucha gente no puede perder el año, entonces de estos quien pueden pasar, perdió un área, la niveló entonces pasa, pero no, porque no hizo nada, pasa porque al menos asistió. El que no asistió ese si pierde” G.p, L 59 - 65, PRO₃

“Les cuesta adaptarse a mi metodología de trabajo, ya que yo les doy tiempo de construir, revisar, consultarme y solo al final de todo el proceso emito un concepto evaluativo, así que esto hace que los estudiantes piensen que al no darse una valoración numérica constante la clase es relajada y se demoran mucho más, no aprovechan el tiempo adecuadamente” A.p, L 44 – 48, PRO₅

“Al final de cada periodo se les coloca el PAMA que es el plan de mejoramiento. Digamos se nos quedan 15 y lo presentan 5 y los otros no lo hice. Esperan a que al final del año los aprueben así no más. Además, ellos saben que al final de año hay un PAMA general entonces ellos saben que hay otro trabajo para aprobar” G.p, L 66 - 69, PRO₄

“La culpa es del maestro, porque los niños están perdiendo. Las directivas nos devuelven la pelota y eso no es así. Tuvo todo un año para hacerlo, muchos PAMA, planes de mejoramiento, tengo chicos que llevan perdiendo primero, segundo, tercero periodo y tuvo todo el año para recuperar para recuperarlo y el malo sigue siendo uno” G.p, L 93 - 96, PRO₅

“Uno durante todo el año independiente de su irrespeto y las circunstancias que se presenten se les da las muchas oportunidades” G.p, L 97 - 98, PRO₆

“Como no manejan texto, entonces texto de lectura, yo miro en internet aquí y allá, yo les planeo la guía a estilo de evaluación. No es todo el tiempo, porque ellos se disgustan. Yo tengo una carpeta donde tengo guardado las fotocopias que yo misma he diseñado” G.p, L 264 - 266, PRO₄

“Yo hago, pequeños quizzes del vocabulario que estemos viendo, dos pregunticas, tres. Por ejemplo, nacionalidades, conjugue el verbo to be en presente, de calificar ahí mismo y entregar” G.p, L 280 - 281, PRO₅

b. Preparación para la prueba ICFES

Esta categoría se enfoca en las pruebas que lleva a cabo la institución, las cuales se aplican en cada periodo, este mecanismo permite que el estudiante se prepare para conocer la prueba, la actualización en la misma es importante y se ha generado la estrategia de la obligación de tomar pre-ICFES, aunque éste no vincula mucho al inglés se enfoca en otras áreas.

“Nosotros tenemos pruebas institucionales que son tipo ICFES, las cuales se aplican en cada periodo y tratamos de estar actualizados en la realización de preguntas, lecturas de imágenes, comprensión, pregunta de completar” G.p, L 162 - 164, PRO₁

“En los grados once, yo inicio con un repaso general para mirar los vacíos que hay y se explica las debilidades que hay y luego se suministra material, aparte de las pruebas de la institución, se trabaja con ellos, lo primero se desarrolla entre todos y ya las ultimas se presenta la prueba y miran como están, se les corrige. Y muchos manifiestan que, si no tenemos conocimiento amplio de inglés, pero por lo menos sabemos que tengo que hacer en la prueba” G.p, L 165 -169, PRO₂

“Si es obligatorio, tomar el PREICFES aquí o en otra institución. Pero todos los años se han quejado que de inglés solo les trabajan una sesión que generalmente es la última o a veces es la primera y no vuelven a tocar inglés. Entonces averigüe y me cuentan que se enfocan en lectura crítica que era la principal debilidad” G.p, L 174 -177, PRO₃

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM7

Esta dimensión hace referencia a la promoción que la institución hace de la enseñanza del inglés tomando en cuenta actividades, recursos y clima de aula.

Tabla 170

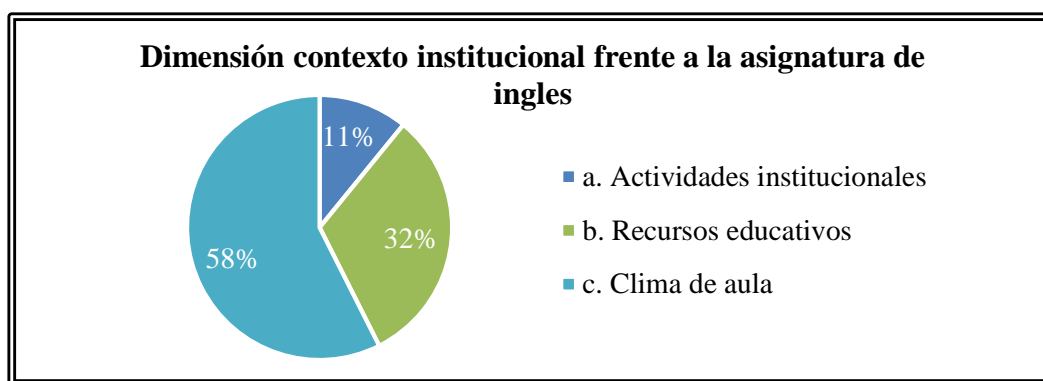
Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G. p en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	C.p 13, PRO 3, 4 ,5; C.p 13, PRO 1, 2, 3;	2	11%
b. Recursos educativos	C.p 11, PRO 1, 2, 3, 4, 5, 6; G.p, L 33 - 34, PRO ₁ ; G.p, L 35 - 36, PRO ₂ ; G.p, L 40 - 41, PRO ₃ ; G.p, L 259, PRO ₁ ; G.p, L 270, PRO ₆	6	32%

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
c. Clima de aula	G.p, L 42 - 45, PRO ₄ ; G.p, L 46 - 48, PRO ₅ ; G.p, L 49 - 51, PRO ₆ ; G.p, L 52 - 54, PRO ₁ ; G.p, L 55 - 58, PRO ₂ ; G.p, L 70 - 75, PRO ₄ ; G.p, L 101 - 104, PRO ₁ ; G.p, L 120 - 122, PRO ₂ ; G.p, L 123 - 128, PRO ₃ ; G.p, L 145 - 148, PRO ₄ ; G.p, L 242 - 243, PRO ₆	11	58%
Total		19	100%

Figura 130

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés del G. p en la IEM7



Observamos en la tabla 170 y figura 130 que el clima de aula con el 58% siendo la categoría de mayor porcentaje, recursos educativos con el 32% y actividades institucionales el 11%.

a. Actividades institucionales

Los profesores manifiestan que el English Day se ha desarrollado desde hace muchos años, se elaboran carteleras de acuerdo con las festividades del mes.

“Se realiza el English Day desde hace muchos años” C.p 13, PRO 3,4,5

“Se hacen carteleras en los salones de acuerdo a la festividad del mes” C.p 13, PRO 1, 2, 3

b. Recursos Educativos

Esta categoría describe la cantidad de materiales que poseen para la enseñanza del inglés. Cuentan con cinco grabadoras, 350 libros que el gobierno dono, 10 libros de lectura por grado hasta noveno, el aula virtual es compartida con el área de sistemas, un video beam portátil por lo que se pierde tiempo en su ubicación, comentan los docentes.

“Tenemos cinco grabadoras y el gobierno donó 350 textos escolares de inglés en 2016” C.p 11, PRO 1, 2, 3, 4, 5, 6

“Tenemos un video beam para presentarles unas canciones atractivas para ellos. Por ejemplo, en mi salón tengo la conexión del internet adelante y el enchufe atrás. Cosas así” G.p, L 33 - 34, PRO₁

“No tenemos sonido, aunque tengamos video beam y la instalación de esos equipos se demora, se pierde tiempo” G.p, L 35 - 36, PRO₂

“Ha sido más viable pedir el aula virtual que tiene el área de sistemas, hacemos el cambio con el profesor que tiene a cargo la sala” G.p, L 40 - 41, PRO₃

“En noveno y séptimo manejamos un librito de lectura. El colegio compro un stop de lecturas, cada noveno maneja 10 libritos” G.p, L 259, PRO₁

“Tenemos libros de comprensión lectora hasta noveno” G.p, L 270, PRO₆

c. Clima de aula

Esta categoría presenta los inconvenientes que viven los profesores en cuanto a motivación y disciplina del estudiantado. Los estudiantes en general no ven la importancia que tiene el inglés en su vida laboral ni mucho menos profesional, solo 5 o 10 son los que realmente aprenden; el mal comportamiento de los grados sexto y séptimo, las normas mínimas de respeto no existen, no importa el recurso que se use, la indisciplina es muy fuerte; la conciencia de saber que el reprobar una sola asignatura durante el año no es causa de pérdida año escolar genera que el inglés sea la elegida para perder por algunos estudiantes.

“Igual tener los recursos no garantiza el aprendizaje, porque por ejemplo con 606 que es un curso complicadísimo. cuando logre tener video beam, internet, prepare una clase que se utilizaba el recurso, seguían con la misma actitud de no prestar atención a nada, de no contestar nada, de no aportar nada, entonces no necesariamente el recurso garantiza el aprendizaje ni la motivación” G.p, L 42 - 45, PRO₄

“Es que un factor que nos afecta muchísimo es el comportamiento, las cuestiones mínimas de respeto, de una buena convivencia, los parámetros mínimos de respeto para permitir el desarrollo de una clase” G.p, L 46 - 48, PRO₅

“Otra cuestión es el mismo entorno en que están los muchachos, no le dan la importancia al inglés, entonces no lo ven necesario en su futuro, ven un futuro incierto, entonces al no llamarle la atención el inglés la verdad es que son 5 o 10 los que realmente aprenden” G.p, L 49 - 51, PRO₆

“Yo también manejo un sexto y el comportamiento es tenas, aparte que sus bases son mínimas que traen de la primaria. Prácticamente se la va a uno media hora calmándolos, organizándolos” G.p, L 52 - 54, PRO₁

“En grado séptimo afectan los mismos factores, la disciplina que se organice. Y cuando uno recibe un grupo las dos primeras horas es mayor la receptividad a tenerlos las dos últimas horas ya llegan revolucionados. Claro que la dificultad de la primera hora es

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

que llegan muy tarde a la institución, se interrumpe clase al abrirles la puerta, se pierde media hora” G.p, L 55 – 58, PRO₂

“Los estudiantes tienen aquí en la cabeza como es el proceso. Trabajan a las materias que les gusta y dejan abandonado el inglés y aquí no pasó nada. Entonces, aunque uno le meta la consciencia, ojo usted está dejando abandonado el inglés usted puede perder el año, pero no aterrizan, porque saben que al final del año me van ayudar por ser sola una. Pero la importancia de querer superar sus dificultades me voy a poner las pilas no, hay esa preocupación y de los mismos padres no ven en el mismo inglés, póngase las pilas, mire que esto es chévere” G.p, L 70 - 75, PRO₄

“Los chicos mismos dicen me fue mal la puedo corregir, uno les dice hágalo son oportunidades. La cuestión es que las directivas no se han dado cuenta que uno es el que está en el salón y ellos desde las oficinas o que andan por los corredores piensan que es suficiente. Ellos no reconocen que uno es el que sabe si aprende o no, si hace o no hace el estudiante” G.p, L 101 - 104, PRO₁

“Depende del coordinador, porque de algunos no tenemos respaldo. Por ejemplo, la coordinadora de décimo uno le trae el chico, le comisiona la falta y los chicos andan bien, entonces si no hay una apropiación del rol que tiene ellos” G.p, L 120 - 122, PRO₂

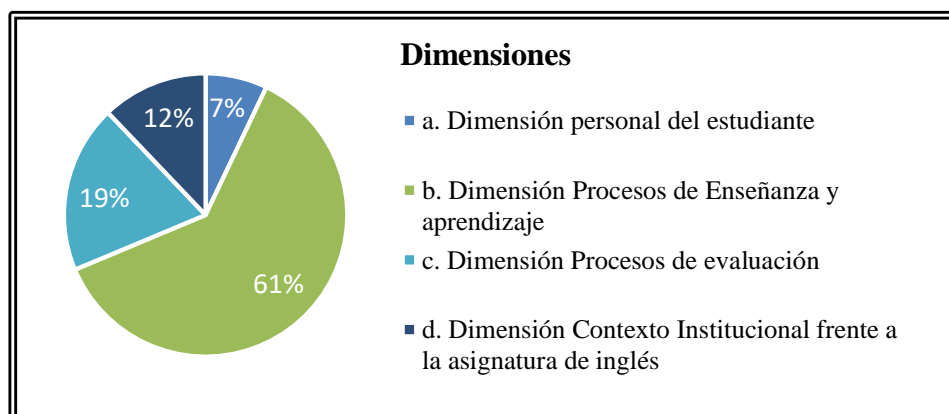
“Además el equipo directivo es la cabeza. Ellos tienen una gran influencia, no solo en la parte administrativa, programación y planeación sino en todas las gestiones académica, evaluación, convivencia en todos los aspectos. Entonces todos deben funcionar como equipo. Aquí ocurre algo que parece de locos, dan una información aquí y al ratico la están cambiando o la aplazan después, unos coordinadores hacen la tarea y otros no o la hacen más tarde. Como que no hay esa solidaridad, no hay trabajo en equipo” G.p, L 123 - 128, PRO₃

“Aunque algunos que ni siquiera tienen la cuenta, pero me ha funcionado la gran mayoría si ha unido a los grupos. La excusa es que no tenemos internet en la casa ni plata. Pero son excusas, porque uno los ve con celulares, con las mejores pintas, los ve con la plata, se le hace uno raro” G.p, L 145 - 148, PRO₄

“Igual una actividad dinámica en las últimas horas de la jornada es imposible, es mejor hacerla antes del descanso. Igual prima también el tipo de grupo, su comportamiento” G.p, L 242 - 243, PRO₆

Análisis de Contenido Grupo Focales Estudiantes (G.F.E)**IEM1****Tabla 171***Dimensiones Obtenidas del G.e en la IEM1. Frecuencias y Porcentajes*

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del estudiante	4	7%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	35	61%
3. Dimensión procesos de evaluación	11	19%
4. Dimensión contexto institucional	7	12%
Total	57	100%

Figura131*Distribución de Porcentajes de las Dimensiones de los G.e en la IEM1*

Como puede observarse en la tabla 171 y figura 131 la dimensión que abarca mayor porcentaje es la que hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el 61% y la de menor es la dimensión personal del estudiante nos muestra que los estudiantes describen el quehacer docente en detalle, le sigue la dimensión de procesos de evaluación con el 19% y la dimensión de contexto institucional con el 12%.

A. Dimensión Personal del Estudiante

Dentro de esta dimensión están las experiencias que los estudiantes han tenido cuando se interesan por el inglés.

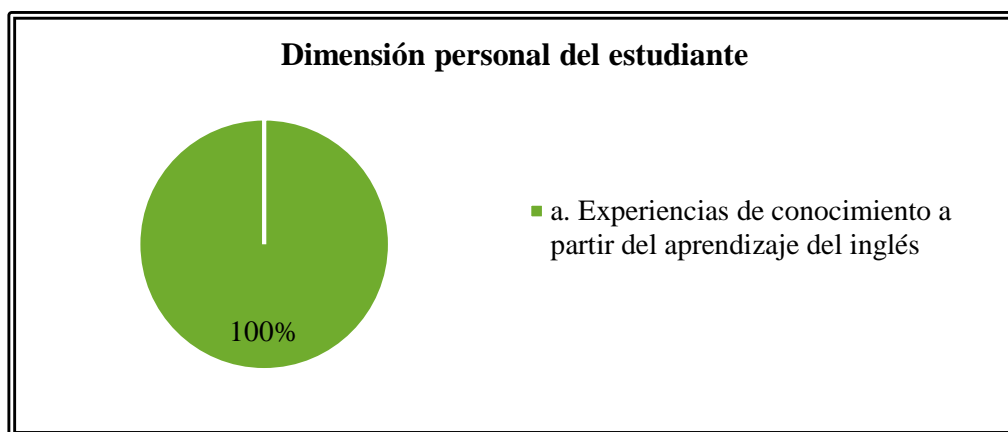
Tabla 172

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEMI

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés	G.e, L 151 -152, EST ₆ ; G.e, L 153, EST ₄ ; G.e, L 154, EST ₁ ; G.e, L 155, EST ₃	4	100%
Total		4	100%

Figura 132

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en la IEMI



Como es posible ver en la tabla 172 y figura 132 esta dimensión tiene una única categoría y se realizaron cuatro comentarios alrededor de la misma.

a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Los estudiantes manifiestan su interés por el inglés en actividades personales como escuchar música, ver películas en inglés sin subtítulos, leer libros y comentarios de que simplemente trabajan lo de clase y en la casa no hay estudio.

“Curso de inglés, música, películas sin subtítulos, el celular en inglés, series con subtítulos en inglés, leo libros, yo lo hago, pero mis compañeros poco” G.e, L 151 -152, EST₆

“Tengo familiares y hablamos en inglés” G.e, L 153, EST₄

“No hago nada, no me gusta mucho el inglés” G.e, L 154, EST₁

“Yo practico en una página web” G.e, L 155, EST₃

A. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Esta dimensión es sobre la percepción que posee el estudiante ante las actividades que el profesor realiza en su clase de inglés.

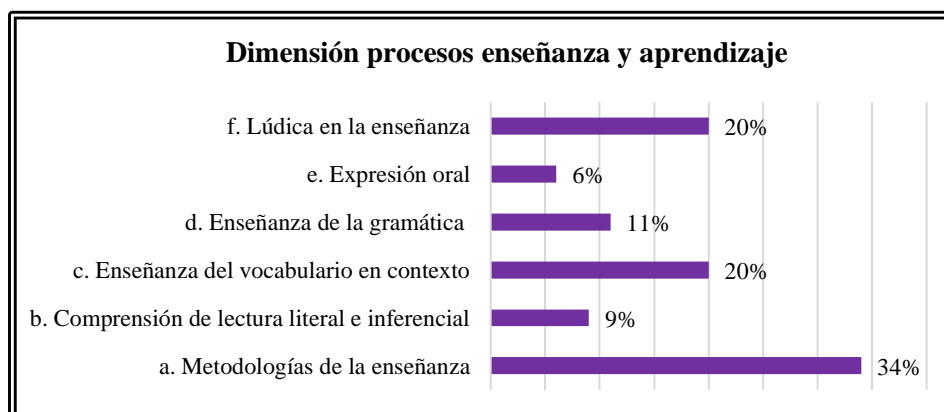
Tabla 173

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEMI

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e, L 34 - 35, EST ₅ ; G.e, L 48, EST ₃ ; G.e, L 51, EST ₁₀ ; G.e, L 52, EST ₉ ; G.e, L 73 - 74, EST ₈ ; G.e, L 76, EST ₁₀ ; G.e, L 81, EST ₉ ; G.e, L 86 - 87, EST ₅ ; G.e, L 94, EST ₃ ; G.e, L 113, EST ₄ ; G.e, L 128, EST ₂ ; G.e, L 129, EST ₁	12	34%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e, L 18, EST ₆ ; G.e, L 21 - 24, EST _{7, 8} ; G.e, L 114, EST ₈	3	9%
c. Enseñanza del vocabulario en contexto	G.e, L 5 - 6, EST ₁ ; G.e, L 8 - 10, EST _{1, 2} ; G.e, L 11 - 13, EST _{3, 4} ; G.e, L 16, EST ₅ ; G.e, L 25 - 27, EST _{9, 10} ; G.e, L 53, EST ₈ ; G.e, L 111 - 112, EST ₉	7	20%
d. Enseñanza de la gramática	G.e, L 49, EST ₄ ; G.e, L 89, EST ₁ ; G.e, L 90, EST ₄ ; G.e, L 146 - 147, EST ₇	4	11%
e. Expresión oral	G.e, L 38 - 40, EST ₇ ; G.e, L 86 - 87, EST ₅	2	6%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e, L 43 - 46, EST _{1 - 2} ; G.e, L 62 - 63, EST ₁ ; G.e, L 64 - 65, EST ₃ ; G.e, L 66 - 67, EST ₅ ; G.e, L 68 - 69, EST ₇ ; G.e, L 71 - 72, EST ₆ ; G.e, L 113, EST ₄	7	20%
Total		35	100%

Figura 133

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEMI



Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Es posible analizar en tabla 173 y figura 133 que la categoría más puntuada es la que se refiere a metodologías de la enseñanza con el 34%, la menor es conocimiento comunicativo con el 6% nos indica que son variadas las estrategias en el aula pero que el estudiante se exprese libremente en inglés no es una habilidad ejercitada; la lúdica y la enseñanza del vocabulario poseen un porcentaje del 20%, la dimensión de gramática el 11% y la comprensión lectora el 9%.

a. Metodologías de la enseñanza

Esta categoría muestra las estrategias que usan los profesores para dictar sus clases. Repetición de palabras, orar en inglés, leer en voz alta, traducción de canciones y textos, uso de diccionario físico o desde el celular, no se utiliza libro solo fotocopias, el libro del gobierno es trabajado individualmente y las demás actividades son grupales.

“Repetimos las palabras, frases y decimos el padrenuestro, el ángel de mi guarda, oramos en inglés todos los días” G.e, L 34 - 35, EST₅

“Leemos y selecciona quien lee en inglés y a decir que dice en español” G.e, L 48, EST₃

“Todos traemos el diccionario o usamos el celular” G.e, L 51, EST₁₀

“Nosotros poco traemos el diccionario, alguna palabra que no entendemos le preguntamos a la profe” G.e, L 52, EST₉

“La profe nos corrige los errores cada vez que pasamos al tablero para que tomáramos apuntes” G.e, L 73 - 74, EST₈

“No usamos libro, siempre son copias cada clase” G.e, L 76, EST₁₀

“Si al inicio de la clase hacemos ejercicios físicos” G.e, L 81, EST₉

“La profe A. diseño una página web donde había noticias para que apoyáramos nuestros conocimientos, hay diálogos también y diversas cosas” G.e, L 86 - 87, EST₅

“Solo individual con el libro del gobierno, el resto de actividades todo es en grupo” G.e, L 94, EST₃

“Nos hacen canciones, traducción de las lecturas” G.e, L 113, EST₄

“Algunas veces dejan tarea, las hacemos otros se las copian” G.e, L 128, EST₂

“Ella evalúa la tarea preguntando y los que participan se sabe que hizo la tarea” G.e, L 129, EST₁

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría brinda la oportunidad de conocer como el profesor aborda la comprensión lectora. Este aspecto es llevado a cabo una vez a la semana por medio de 20 libros que hay en la biblioteca, se hacen parejas para realizar las actividades propuestas

en estos para luego socializar las respuestas. Por último, otros maestros poco hacen comprensión de lectura.

“Hacemos comprensión lectora con unos libros que hay en la biblioteca, son 20, hacemos parejas” G.e, L 18, EST₆

“El libro tiene un cd y lo escuchamos, los trabajamos una vez a la semana, la profe nos explica, nos pone hacer la actividad que esta al final del capítulo, y luego se socializa que sucedió, cual es la situación que está sucediendo” G.e, L 21 - 24, EST_{7, 8}

“Nosotros poca comprensión lectora” G.e, L 114, EST₈

c. Enseñanza del vocabulario en contexto

Esta categoría se enfoca en la manera como el estudiante describe las actividades que lleva a cabo el profesor en la clase tomando en cuenta el vocabulario. Se trabaja tanto el vocabulario que no es necesario usar el diccionario, en los libros de comprensión hay vocabulario con significado que permite llegar a un mejor entendimiento. Además, el vocabulario es tratado cada vez que se inicia una clase, se dan listas de vocabulario y se intenta memorizar.

“De vez cuando, la profesora A nos daba una lista de verbos regulares e irregulares y con eso teníamos para todo el año” G.e, L 5 - 6, EST₁

“Son más actividades que evaluación, ella nos daba el verbo en infinitivo y nosotros teníamos que dar el verbo en pasado o participio, escribir o responder las preguntas con los verbos” G.e, L 8 - 10, EST_{1, 2}

“La profesora que tenemos nos da vocabulario siempre que iniciamos una clase, que entendemos, nos da explicaciones, sobre el cambio de significado de las palabras de acuerdo al contexto, escribimos las palabras en el cuaderno” G.e, L 11 - 13, EST_{3, 4}

“Intentamos memorizar las palabras, igual ella repasa y repasa” G.e, L 16, EST₅

“Nos da un vocabulario y en los libros hay un vocabulario para la comprensión, el trabajo es grupal y cada uno nos colaboramos o nos copiamos” G.e, L 25 - 27, EST_{9, 10}

“Se trabaja tanto el vocabulario que no es necesario usar el diccionario” G.e, L 53, EST₈

“Con la profe A todo está enfocado con el vocabulario de las lecturas, actividades frente a esto” G.e, L 111 - 112, EST₉

d. Enseñanza de la gramática

Los estudiantes manifiestan que no se ven temas avanzados de gramática, solo tiempos simples en los primeros años de escuela, se explica ésta por medio de frases y textos relacionados en español.

“Ella explica en inglés la gramática, pero generalmente lo hace en español” G.e, L 49, EST₄

“Muy poca explicación de gramática. Solo tiempos simples en los primeros niveles” G.e, L 89, EST₁

“Temas avanzados muy poco, temas avanzados de gramática nunca lo hemos tratado” G.e, L 90, EST₄

“La profe nos explica la gramática con las frases, además con textos relacionados a los tiempos simples, perfectos, afirmativa, negativa, interrogativa con el tiempo que estemos viendo” G.e, L 146 - 147, EST₇

e. Expresión oral

Esta categoría se enfoca pocas veces en clase, actividades esporádicas como diálogos sobre diversos ambientes cotidianos y se diseñó una página web donde los estudiantes observaban este tipo de ejercicios.

“De vez en cuando hacemos diálogos, como ir a un restaurante, una boda, quien quiere ser millonario, entrar a una tienda a comprar, más que todo es la exposición de la empresa” G.e, L 38 - 40, EST₇

“La profe A. diseño una página web donde había noticias para que apoyáramos nuestros conocimientos, hay diálogos también y diversas cosas” G.e, L 86 - 87, EST₅

f. Lúdica en la enseñanza

Los estudiantes expresan que las canciones son la actividad más continua que hace el docente en clase. Mencionan juegos como la culebrita, reventar una bomba, concursos por filas los cuales muy rara vez son llevados a cabo.

“Hacemos canciones libres, una vez hicimos una actividad de campamento, actividades que se hacían allí, horarios” G.e, L 43 - 46, EST_{1 - 2}

“Rara vez hacemos juegos, en noveno, una actividad de una serpiente, cada grupo tenía que hacer su juego y a responder preguntas de diferente manera” G.e, L 62 - 63, EST₁

“Hace dos años nos hicieron un juego como la culebrita, pero respondiendo verbos, en presente, pasado o participio” G.e, L 64 - 65, EST₃

“Nos hicieron una vez un juego donde nos dividamos en dos grupos todo el curso, a reventar una bomba para ir a contestar diversas preguntas o pegar palabras en el tablero” G.e, L 66 - 67, EST₅

“Otra actividad era por filas, la fila que dijera más animales, adjetivos, lugares, lo escribimos en una hoja y luego ella corrige las palabras y así da puntos a la fila” G.e, L 68 - 69, EST₇

“Nos pasa al azar al tablero para escribir frases en futuro o modales, el marcador para que pasara una mujer y luego un hombre” G.e, L 71 - 72, EST₆

“Nos hacen Canciones” G.e, L 113, EST₄

A. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión ilustra la percepción que poseen los estudiantes al describir los procesos evaluativos que realiza el docente en clase.

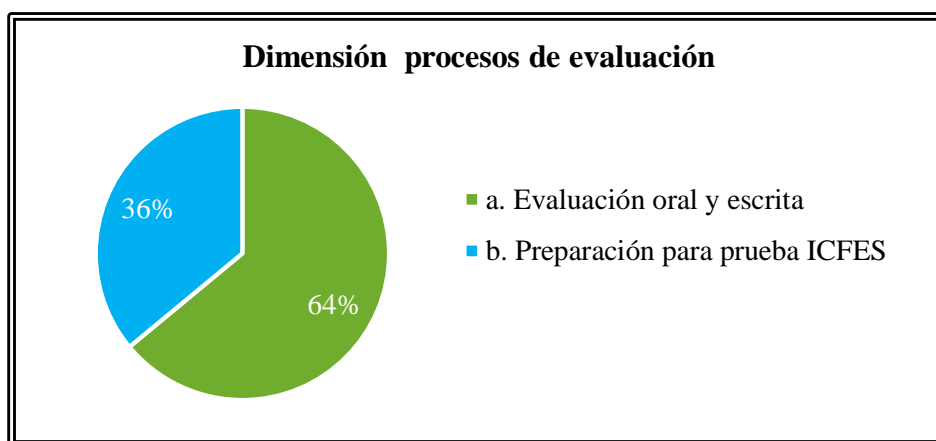
Tabla 174

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Proceso de Evaluación en el G.e en la IEMI

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e, L 54, EST ₈ ; G.e, L 97 - 98, EST ₁₀ ; G.e, L 99 - 100, EST ₅ ; G.e, L 102, EST ₈ ; G.e, L 131 - 132, EST ₅ ; G.e, L 142 - 143, EST _{4, 6} ; G.e, L 144, EST ₉	7	64%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e, L 104, EST ₆ ; G.e, L 105 - 106, EST ₇ ; G.e, L 1107 - 108, EST ₃ ; G.e, L 1109, EST ₂	4	36%
Total		11	100%

Figura 134

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEMI



Al analizar la tabla 174 y figura 134 esta dimensión puntúa la categoría de evaluación oral y escrita en el 64% siendo la más alta y la preparación para prueba ICFES en el 36%.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

a. Evaluación oral y escrita

Esta categoría es enfocada al plan de mejoramiento y recuperaciones. Son actividades en clase y talleres en la papelería, los estudiantes manifiestan que les dan muchas oportunidades para aprobar el periodo escolar, en algún momento se hacen evaluaciones de vocabulario y quien pierde es porque no le interesa el inglés. No se realizan pruebas al final de cada periodo

“Las evaluaciones son sobre vocabulario ya visto, quien pierde es porque no le interesa el inglés” G.e, L 54, EST₈

“El plan de mejoramiento son actividades en clase o dejan copias en la fotocopiadora para traerlas en una fecha determinada” G.e, L 97 - 98, EST₁₀

“Hacer el plan de mejoramiento y la otra condición es que el otro periodo saque una nota con desempeño alto” G.e, L 99 - 100, EST₅

“Prueba final por periodo no se hace. Cada docente hace las pruebas que quiera, en el momento que quiera” G.e, L 102, EST₈

“Evalúa las comprensiones lectoras con falso y verdadero o llenar espacios o preguntas abiertas” G.e, L 131 - 132, EST₅

“Pierden como 15 estudiantes, me parece que son muchos, sabiendo que el docente da muchas oportunidades” G.e, L 142 - 143, EST_{4, 6}

“Ella pone trabajos diferentes para la recuperación” G.e, L 144, EST₉

b. Preparación para la prueba ICFES

Esta categoría son las actividades que se hace para la preparación de la prueba ICFES. En un lapso de dos semanas antes de presentar dicha prueba se hace un horario especial institucional para los grados once y ocho horas en las dos semanas son dedicadas para la preparación del inglés. La comprensión lectora durante el año es enfocada con este fin.

“La profe toma el simulacro y lo repasamos y las lecturas” G.e, L 104, EST₆

“También dos semanas anteriores al examen donde nos ubican un horario especial que nos dictan las materias que se evalúan en el examen ICFES” G.e, L 105 - 106, EST₇

“Hay un horario especial para la preparación del ICFES, es algo institucional, Nos explicaron los simulacros, ocho horas en las dos semanas para el inglés” G.e, L 1107 - 108, EST₃

“Con la comprensión lectora es una manera de prepararnos para el ICFES” G.e, L 1109, EST₂

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM1

En esta dimensión se encuentra los ambientes que propone la institución para el aprendizaje del inglés.

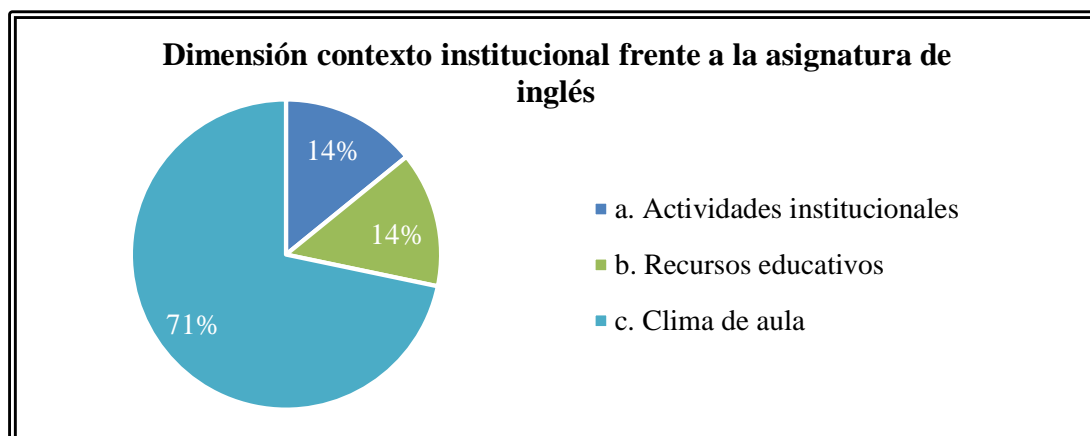
Tabla 175

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM1

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e, L ₁₄₀ EST ₄	1	14%
b. Recursos educativos	G.e, L ₁₉ , EST ₁	1	14%
c. Clima de aula	G.e, L ₅₅ , EST ₇ ; G.e, L ₅₆₋₅₇ , EST ₂ ; G.e, L ₅₈ , EST ₄ ; G.e, L ₉₅ , EST ₇ ; G.e, L ₁₃₈ , EST ₅	5	71%
Total		7	100%

Figura 135

Distribución de los Porcentajes en la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de inglés por Categorías en el G.e. en la IEM1



La tabla 175 y figura 135 muestra que esta dimensión contempla la categoría de clima de aula siendo la más alta en porcentaje con el 71% y las dos restantes, actividades institucionales y recursos educativos en el 14%. Lo que indica que el ambiente de aula es bastante influyente en esta dimensión.

a. Actividades institucionales

Esta categoría menciona el festival de la canción del inglés como única actividad institucional enfocada al aprendizaje del inglés.

“Siempre se ha hecho el festival de la canción en inglés” G.e, L₁₄₀ EST₄

b. Recursos educativos

Esta categoría manifiesta que hay 20 libros en la biblioteca por nivel que es implementado en el aula para la enseñanza del inglés.

“Hay varios libros en la biblioteca, son 20 por nivel” G.e, L 19, EST₁

c. Clima de aula

Esta categoría habla de los sentimientos y sensaciones que posee el estudiante en el aula. Comentan que muchos de sus compañeros poco les interesa el inglés, no lo ven como proyecto de vida, solo se copian los trabajos y tareas. Ellos se estresan, porque no entienden y a veces sabotean las clases.

“La profe nos da la herramienta suficiente para asumir las lecturas y evaluaciones” G.e, L 55, EST₇

“Hay muchos estudiantes que no les interesa y nos preguntan para pasar las tareas y trabajos, nos copiamos” G.e, L 56 - 57, EST₂

“No ven el inglés como proyecto de vida, no lo considero importante” G.e, L 58, EST₄

“Algunos compañeros ni siquiera trae el libro. No les interesa. La profesora les trae” G.e, L 95, EST₇

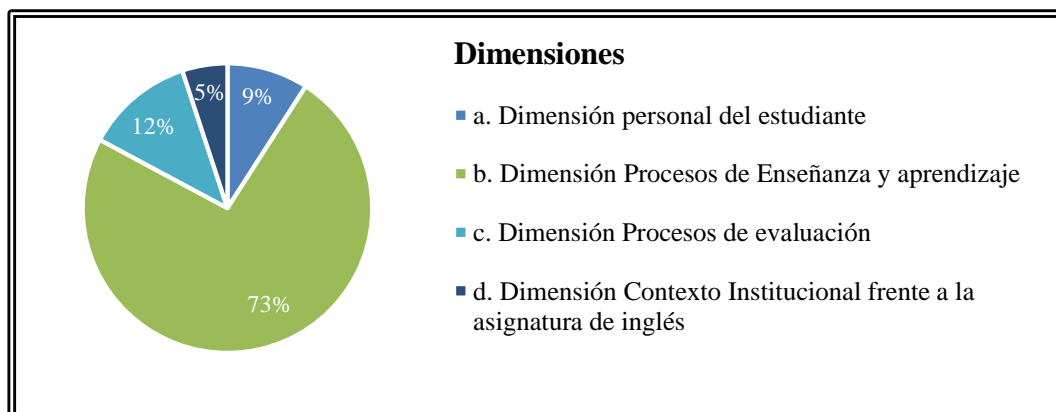
“Si nos estresamos, porque no entendemos, se pierde el interés y empezamos a sabotear la clase” G.e, L 138, EST₅

IEM2

Tabla 176

Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM2. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del estudiante	9	9%
2. Dimensión Procesos de Enseñanza y aprendizaje	71	73%
3. Dimensión Procesos de evaluación	12	12%
4. Dimensión Contexto Institucional	5	5%
Total	97	100%

Figura 136*Distribución de Porcentajes en el G.e. de las Dimensiones en la IEM2*

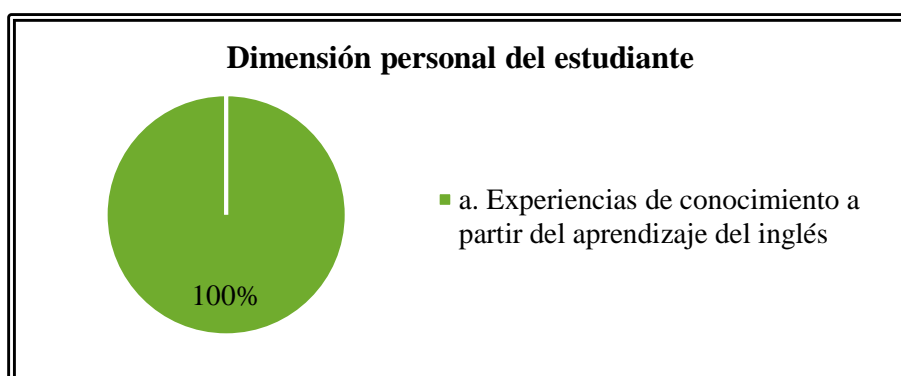
Al analizar la tabla 176 y figura 136 la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje tiene el 73% como puntaje más alto y la dimensión contexto institucional con el 5% siendo el porcentaje más bajo; la dimensión procesos de evaluación tiene el 12% y la dimensión personal del estudiante tiene el 9%.

A. Dimensión Personal del Docente

Esta dimensión se centra en las vivencias que posee el estudiantado al enriquecerse con el aprendizaje del inglés.

Tabla 177*Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM2*

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés	G.e, L 20, EST4; G.e, L 28 - 29, EST5; G.e, L 30 - 32, EST7; G.e, L 33 - 34, EST8; G.e, L 62, EST7; G.e, L 199 - 202, EST5; G.e, L 203, EST4; G.e, L 204 - 206, EST6; G.e, L 207 - 208, EST2	9	100%
Total		9	100%

Figura 137*Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM2*

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

En la tabla 177 y figura 137, esta dimensión tiene una única categoría la cual posee nueve comentarios que puntúan en el 100%

a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Esta categoría relata las actividades que hacen algunos estudiantes para aprender inglés, actividades propuestas por los docentes para que ejerciten su práctica del inglés. Algunos han tomado cursos de inglés, estudiar en casa, jugar videos juegos en inglés, ver películas y leer libros.

“Por mi parte tengo un curso de inglés y creo que eso me ha ayudado, he aprendido bastante” G.e, L 20, EST₄

“La profe nos motiva mucho para hacer otro tipo de actividades en la casa, la música, siempre me he enfocado en escuchar la letra, buscarla, cantarla y entenderla” G.e, L 28 - 29, EST₅

“Los profes nos dan ideas de que hacer, yo por ejemplo tengo varios libros en inglés en mi casa, obras literarias, lo leo primero y lo que no entiendo lo voy buscando en el diccionario. Entonces así añado vocabulario” G.e, L 30 - 32, EST₇

“Yo lo hago viendo series en inglés con subtítulos a la vez va uno escuchando la frase o la palabra en inglés y abajo el subtítulo, pues uno mismo lo traduce. Ahí es donde uno entiende” G.e, L 33 - 34, EST₈

“A mí me ayudo bastante las clases. Igual estudiaba en la casa” G.e, L 62, EST₇

“A mí me gusta jugar muchos video juegos y leer mucho en inglés. Esos juegos casi todo está en inglés entonces uno trata de asimilar la palabra para lo que es, bueno entonces uno va diciendo esta palabra no la entiendo y uno va y la busca y así uno va entendiendo palabras de acuerdo al contexto” G.e, L 199 - 202, EST₅

“En mi caso, con películas y con libros también” G.e, L 203, EST₄

“Con películas con subtítulos o sin nada, solo inglés obligándome a entender y con libros también intento practicar el inglés, son consejos de los profes” G.e, L 204 - 206, EST₆

“También con la música, se busca la letra y se sigue, mientras se canta, así uno va aprendiendo también” G.e, L 207 - 208, EST₂

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Esta dimensión se encarga de divulgar las prácticas de enseñanza que los docentes realizan desde el punto de vista de los estudiantes.

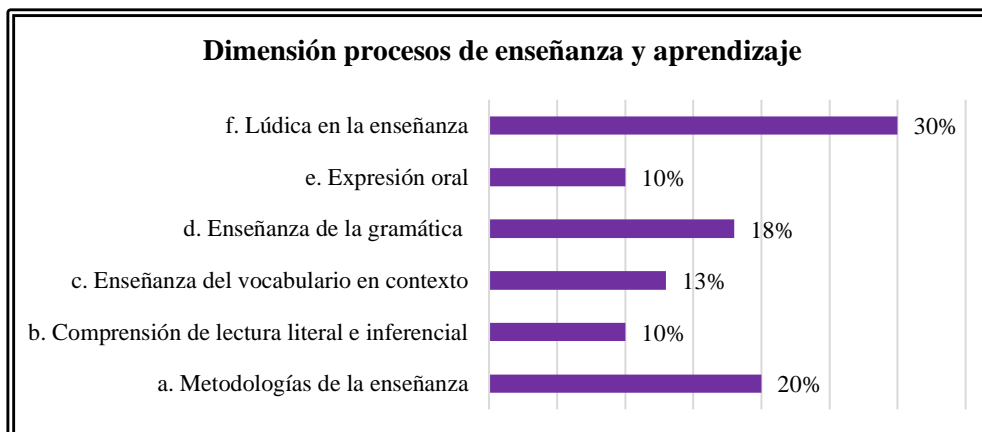
Tabla 178

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e, L 24 - 26, EST ₆ ; G.e, L 126, EST ₃ ; G.e, L 130 - 131, EST ₁ ; G.e, L 133 - 134, EST ₅ ; G.e, L 209 - 210, EST ₁ ; G.e, L 213, EST ₅ ; G.e, L 226 - 228, EST ₅ , 1; G.e, L 229 - 231, EST ₄ , 6, 10; G.e, L 262 - 264, EST ₉ , 10; G.e, L 270, EST ₁ ; G.e, L 303, EST ₃ ; G.e, L 305 - 309, EST ₈ ; G.e, L 315 - 317, EST ₉ , 1; G.e, L 323, EST ₂ .	14	20%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e, L 41 - 43, EST ₁ ; G.e, L 44 - 45, EST ₃ ; G.e, L 94 - 95, EST ₅ ; G.e, L 236 - 237, EST ₂ ; G.e, L 259 - 260, EST ₆ ; G.e L 291 - 293, EST ₇ ; G.e L 294 - 296, EST ₈	7	10%
c. Enseñanza vocabulario en contexto	G.e L 5 - 6, EST ₁ ; G.e L 57 - 58, EST ₃ ; G.e, L 59 - 61, EST ₆ ; G.e, L 85 - 87, EST ₆ ; G.e, L 155 - 158, EST ₅ ; G.e, L 160 - 161, EST ₉ ; G.e, L 174 - 176, EST ₄ ; G.e, L 177 - 178, EST ₁₀ ; G.e, L 194 - 196, EST ₇	9	13%
d. Enseñanza de la gramática	G.e, L 36 - 38, EST ₉ ; G.e, L 39 - 40, EST ₁₀ ; G.e, L 46 - 48, EST ₅ ; G.e, L 49 - 50, EST ₂ ; G.e, L 51 - 52, EST ₆ ; G.e, L 76 - 79, EST ₇ ; G.e, L 82 - 83, EST ₁ ; G.e, L 162 - 163, EST ₆ ; G.e, L 180 - 182, EST ₁ ; G.e, L 183 - 184, EST ₇ ; G.e, L 222, EST ₂ ; G.e, L 223 - 224, EST ₇ ; G.e, L 246 - 251, EST ₁	13	18%
e. Expresión oral	G.e, L 71 - 72, EST ₃ ; G.e, L 73 - 75, EST ₆ ; G.e, L 163, EST ₆ ; G.e, L 185 - 187, EST ₂ ; G.e, L 196 - 197, EST ₁₀ ; G.e, L 283 - 285, EST ₅ ; G.e, L 287 - 289, EST ₆	7	10%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e, L 47 - 48, EST ₅ ; G.e, L 65, EST ₉ ; G.e, L 63 - 64, EST ₉ ; G.e, L 67 - 69, EST ₅ ; G.e, L 70, EST ₆ ; G.e, L 80 - 81, EST ₃ ; G.e, L 106, EST ₂ ; G.e, L 148 - 151, EST ₇ , 10, 1; G.e, L 153 - 155, EST ₂ , 9; G.e, L 155 - 158, EST ₅ ; G.e, L 160 - 161, EST ₉ ; G.e, L 166 - 169, EST ₈ ; G.e, L 171, EST ₃ ; G.e, L 174 - 176, EST ₄ ; G.e, L 177 - 178, EST ₁₀ ; G.e, L 180 - 182, EST ₁ ; G.e, L 162 - 163, EST ₆ ; G.e, L 185 - 187, EST ₂ ; G.e, L 246 - 251, EST ₁ ; G.e, L 254 - 255, EST ₅ ; G.e, L 256 - 257, EST ₄	21	30%
Total		71	100%

Figura 138

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM2



La categoría de la lúdica en la enseñanza en la tabla 178 y figura 138 tiene el puntaje más alto con el 30%, el conocimiento comunicativo y la comprensión lectora con el menor 10%, se considera que esta institución practica como eje principal el juego en el aula; metodologías de la enseñanza con el 20%, sigue enseñanza de la gramática con el 18% y la enseñanza del vocabulario con el 13%.

a. Metodologías de la enseñanza

Esta categoría abarca las diversas actividades que se hacen en el aula para la enseñanza del inglés. Comentan que todos los años se aplica el calendario matemático en inglés, se aplica una prueba de inglés clasificatoria de acuerdo con el marco común europeo a veces es pagada por la institución o por el mismo estudiante, ellos consideran que sus bases teóricas son de los grados sexto, séptimo y octavo al igual que la primaria de la misma institución, el material utilizado en clase es un libro que todos los años es pedido por los profesores, aunque a veces también les traen fotocopias, todo el tiempo el profesor habla en inglés, los ejercicios de repetición oral se hacen en sexto a octavo, actividades en internet son tomadas en cuenta por el docente para la calificación y la última estrategia es usar monitor en clase, algunos maestros la acogen otros no, esta es donde el estudiante avanzado explica a quién poco entiende.

“Todo el tiempo nos hablan en inglés y nosotros traducimos a los compañeros, la profesora traduce cuando ve que están muy perdidos. Nos regaña en inglés, pero ella nos traduce también para que entendamos” G.e, L 24 - 26, EST₆

“Nos dan links” G.e, L 126, EST₃

“A veces nos dejan explicar a los compañeros, somos monitores, pero ella está muy pendiente que no se estén copiando los que no entienden” G.e, L 130 - 131, EST₁

“A nuestra profe no le gusta que uno les explique a los compañeros. Ella dice que busquen profesor o se esfuercen más” G.e, L 133 - 134, EST₅

“O internet, uno busca actividades y le califican también. Son como unos cursos gratis, uno refuerza el vocabulario, refuerza los tiempos” G.e, L 209 - 210, EST₁

“Los profesores todo el tiempo hablan en inglés” G.e, L 213, EST₅

“Repetimos en el cuaderno varias veces frases, nos hace complementar lo que está escrito en el cuaderno, como las oraciones” G.e, L 226 - 228, EST_{5, 1}

“Pero eso de “repeat after me”, hace rato que no lo hacemos, en grado sexto si repetíamos hasta octavo” G.e, L 229 - 231, EST_{4, 6, 10}

“Los profes de inglés siempre nos piden libro de inglés ya se fotocopiado, desde sexto siempre nos han pedido libro, uno lo compra o lo fotocopia, las editoriales llegan a la puerta del colegio” G.e, L 262 - 264, EST_{9, 10}

“De vez en cuando nos traen copias, depende del tema para reforzarlo, para completar” G.e, L 270, EST₁

“Mis bases son de sexto, séptimo y octavo” G.e, L 303, EST₃

“Yo aprendí en quinto mis bases aquí en el colegio, el verbo to be y mucho vocabulario, en sexto las oraciones religiosas pronunciación, las estructuras de las oraciones, los tiempos, en octavo y noveno aplicación a la vida, hacer escritos, ensayos, exponer tema, en décimo un repaso de todo eso y aprendiendo de forma más lúdica” G.e, L 305 - 309, EST₈

“Cada año el colegio aplica una prueba de inglés y matemáticas, yo estoy en B1 en octavo, muchos tuvieron A1, A2, la paga el colegio o a veces nos toca pagarla a nosotros” G.e, L 315 - 317, EST_{9, 1}

“Todos los años se aplica el calendario matemático en inglés” G.e, L 323, EST₂

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría es bastante descrita por el estudiante, ya que consideran que el estudiar inglés es una necesidad, además manifiestan que la gramática, el vocabulario y la comprensión son un vínculo estrecho, puesto que todo va unido a un mismo fin, aprender el vocabulario para poder interpretar. Las lecturas propuestas por los docentes son acordes con los gustos de los estudiantes, lo cual los anima a aprender. Se realizan bastantes actividades con el libro alrededor de la comprensión lectora donde la gramática es simple pero el vocabulario es avanzado de acuerdo con el nivel. Por último, el estudiante resalta dos actividades: ejercitación de la escritura en las exposiciones a manera de retroalimentación y la interpretación de frases que el docente lleva al aula para que sean analizadas y debatidas por los estudiantes.

“Se están retomando temas todo el tiempo de acuerdo con la comprensión lectora que estamos viendo. El inglés se ha vuelto una necesidad y la profe nos coloca temas interesantes sobre jóvenes” G.e, L 41 - 43, EST₁

“Si con la comprensión lectora se ve la gramática, son temas básicos pero el vocabulario es más avanzado, las lecturas son más complejas en cursos como decimo” G.e, L 44 - 45, EST₃

“Le dan a uno una lista de palabras para que uno se las aprenda y luego una lectura con esas mismas palabras y uno trata de interpretar eso” G.e, L 94 - 95, EST₅

“Ella pone una frase y dígame en inglés usted que piensan de esta frase o como la interpreta usted” G.e, L 236 - 237, EST₂

“Hacemos bastantes actividades con el libro, comprensiones lectoras que tenemos que completar con palabras, actividades de listening como responder preguntas o completar espacios” G.e, L 259 - 260, EST₆

“Es apoyo total de los profes, cada clase nos hace preguntas para resolverlas que debe tener la exposición. En el caso de Colombia, se trabaja la primera semana, la introducción por escrito para que nos vayan corrigiendo” G.e L 291 - 293, EST₇

“En el caso del presente, ¿quién era? y ¿por qué quiere ser presidente? ¿Por qué debemos votar por él?, en la siguiente clase, ¿qué va hacer por la salud? A la siguiente clase ¿qué va hacer por la educación?” G.e L 294 - 296, EST₈

c. Enseñanza vocabulario en contexto

Esta categoría describe las diferentes dinámicas que el profesor realiza en clase con sus estudiantes con la finalidad de afianzar el vocabulario, lo cual involucra la categoría de lúdica en gran medida. Juegos diversos para memorizar verbos, inventar palabras partiendo de una palabra clave a la cual hay que buscar palabras que se relacionen por filas o asociadas a la última letra de la palabra que mencionó el compañero, mesas redondas, juegos con los números por ejemplo con los múltiplos de cinco, carreras de observación, hacer diccionario ilustrado con diferentes campos semánticos.

“Los profesores proponen listas por ejemplo un profesor explica un vocabulario del tema que se va a tratar, dice las conjugaciones” G.e L 5 - 6, EST₁

“Digamos depende de la enseñanza, por ejemplo, con un profesor que vimos lo de las oraciones religiosas y canciones, ahí aprenda uno mucho vocabulario” G.e L 57 - 58, EST₃

“Yo aprendí muchas cosas, el vocabulario básico colores, animales, números, nos hacían dinámicas para memorizar y marcábamos el salón con el vocabulario y lo usábamos en oraciones sencillas” G.e, L 59 - 61, EST₆

“Las clases son muy didácticas, muy lúdicas, ella también da la lista de verbos con todos sus tiempos, por eso yo aprendí lo de los verbos irregulares que es lo que la mayoría se les dificulta” G.e, L 85 - 87, EST₆

“Inventar palabras afines con una palabra clave o la que se les ocurra con la última letra de una palabra, por ejemplo, family, entonces la siguiente debe iniciar con Y... todo

relacionado con el tema y es por filas, van al tablero, todos los de la fila van y escriben o a veces los hacen en una hojita y al final la profe corrige los errores” G.e, L 155 - 158, EST₅

“La fila que tenga mayor número de palabras afines, es la que va tener mayores puntos positivos” G.e, L 160 - 161, EST₉

“Cuando nos estábamos aprendiendo los números, hacia una especie de fila y nos tocaba decir los números de cinco en cinco y el que se equivocara pasaba a la cola y debía volver a iniciar” G.e, L 174 - 176, EST₄

“Todos nos hacíamos en mesa redonda, a cada uno nos tocaba decir un número, digamos, empezaba con el número del compañero y el de uno y así todos; era genial” G.e, L 177 - 178, EST₁₀

“Al final de cada periodo hace una actividad para que tengamos la necesidad de utilizar vocabulario y a la vez memorizarlo como una carrera de observación, exposición” G.e, L 194 - 196, EST₇

“Los profes nos hacía hacer un diccionario con las palabras desconocidas, español e inglés” G.e, L 311 - 312, EST₇

d. Enseñanza de la gramática

Esta categoría al igual que la de vocabulario está inmersa dentro de la lúdica. Los estudiantes manifiestan que los pasan al tablero a decir trabalenguas relacionados con la gramática, carreras de observación usando las reglas, dinámicas de arrojar al piso lo escrito después de haberlo dicho, juegos que se inventan los mismos estudiantes para explicar algún tema gramatical. Además, la explicación de la gramática es bien extensa el profesor se asegura que la mitad del grupo haya entendido. Por último, los profesores retoman la gramática todo el tiempo, les dice que you tube les puede ayudar a comprender mejor y a través de mapas conceptuales.

“La profesora escribe la estructura en el tablero, digamos los verbos y los tiempos tenemos algunas listas. Es un tiempo verbal que llevamos viendo desde hace varias semanas, repasamos todo el tiempo” G.e, L 36 - 38, EST₉

“Por ejemplo, ayer de grado 1003 vimos por primera vez el condicional 0, ese tema es de noveno, es un repaso” G.e, L 39 - 40, EST₁₀

“Entre los compañeros nos explicamos los tiempos verbales, aunque es poco casi no nos dejan, se trabaja individual, solo en grupo las actividades de lúdica, exposición, juegos, concursos, que son todo el tiempo” G.e, L 46 - 48, EST₅

“Los profes nos dicen que vengan al escritorio cuando no entendemos algún tema y que nos explica. Eso es cuando estamos en la explicación de los tiempos verbales” G.e, L 49 - 50, EST₂

“Igual los profes retoman los temas todo el tiempo, porque la lectura lo requiere. Entonces no hay excusa de que no entendamos, además ella nos dice en you tube les explican” G.e, L 51 - 52, EST₆

“Por ejemplo, con ese del report speech, estamos con el presente perfecto, nadie en el salón ha visto eso, tenemos que investigar por nuestra cuenta, la profe nos explica, pero si no entendemos, pues debemos estudiar por nuestra cuenta y traer una lectura para trabajar en la clase, la profe nos ayuda y allí se repasa los temas de los tiempos verbales” G.e, L 76 - 79, EST₇

“Ella explica de tal manera que la mitad del curso lo entienda, digamos no son temas perdidos, ella lo explica demasiado bien” G.e, L 82 - 83, EST₁

“Se hace grupos para que expongamos de manera didáctica temas como prefijos y sufijos o temas como viajes, personajes de la historia” G.e, L 162 - 163, EST₆

“Con el report speech, nos dio unas frases que habían dicho algunas personas, nosotros teníamos que anotarlas y luego nos tocaba reportarlas, después las anotábamos en un papel y botarlas, luego teníamos que memorizarlas y anotarlas en el tablero” G.e, L 180 - 182, EST₁

“Otra actividad, nos dio un tema, estructuras gramaticales y teníamos que hacer actividades fuera del aula, una carrera de observación” G.e, L 183 - 184, EST₇

“Con frases, explican la estructura de la frase, el auxiliar” G.e, L 222, EST₂

“Hace mapas conceptuales con frases y tiempos, ella nos hace entender la diferencia entre los tiempos verbales” G.e, L 223 - 224, EST₇

“Nos pasa al tablero, trabalenguas, exposiciones en clase de forma lúdica para que sea más divertido aprender el inglés con diferentes temas de gramática como tiempos verbales, pero también, la cultura pop, temas cotidianos como películas, series, canciones que nos guste, las utiliza para el listening, la palabra perdida y cantarla para speaking” G.e, L 246 - 251, EST₁

e. Expresión oral

Los estudiantes manifiestan que exponen constantemente sobre diferentes temas o sobre gramática, realizan juegos de roles, diálogos dramatizados, vídeos, audios, actividades rápidas sobre un problema y como resolverlo con actuación incluida.

“Nos deja temas súper grandes para exponer, recurrimos al traductor entonces ella nos corrige antes de iniciar la exposición” G.e, L 71 - 72, EST₃

“Nos deja hacer cosas orales como diálogos, dramatizados y pues uno tiene las bases suficientes digamos, para improvisar de una manera que uno diga las cosas bien” G.e, L 73 - 75, EST₆

“Se hace grupos para que expongamos de manera didáctica temas como viajes, personajes de la historia” G.e, L 163, EST₆

“Para hacernos practicar, nos puso un texto que indicaba un problema, nos repartirnos entre 10 personas y generar ese problema, actuarlo, cada uno debía actuar su rol, cada estudiante tenía que preparar su diálogo y su dramatización” G.e, L 185 - 187, EST₂

“Hace dramatizaciones para que nos aprendamos lo que debemos decir, es otra manera de reforzar vocabulario” G.e, L 196 - 197, EST₁₀

“Me acorde de otras actividades exposiciones como casos: ser presidente, por ejemplo, el discurso o resolver situaciones, investigar sobre su personaje favorito, cantante favorito, autobiografías también, película favorita” G.e, L 283 - 285, EST₅

“Una vez en el periodo se expone, pero el tema es extenso, también nos pone hacer videos como hablar de Colombia invitando y mostrando a los turistas, porque venir a Colombia, o también nos pone hacer audios que es el resultado final de lo hecho en el periodo a veces individual o en grupo” G.e, L 287 - 289, EST₆

f. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría relata las actividades lúdicas que los profesores llevan a cabo en el aula. Actividades divertidas para afianzar vocabulario, gramática y comprensión lectora como concursos, agilidad mental, desarrollo de un laberinto, dinámicas de escritura y lectura, juego de roles, exposiciones sobre personajes o temas de interés siempre se inicia con un juego antes del tema del periodo, juegos afuera del aula, mesa redonda, material didáctico como bombas, marcadores y papel de colores. Al final dicen los estudiantes que es una manera de aprender, no es aburrido, los anima a participar de la clase y los que no se interesan aprenden por el gusto de jugar y reír.

“Se trabaja individual, solo en grupo las actividades de lúdica, exposición, juegos, concursos, que son todo el tiempo” G.e, L 47 - 48, EST₅

“La profe hace muchísimas actividades lúdicas” G.e, L 65, EST₉

“La profe hace muchas dinámicas para la comprensión lectora, exposiciones sobre temas que nosotros queramos, juegos para el vocabulario” G.e, L 63 - 64, EST₉

“La profe nos dice hagan un juego con tal tema, que los estudiantes tengan que resolver un laberinto, que vayan armando la frase y luego digan que significa o que tiempo es, un crucigrama, una sopa de letras, ella nos corrige antes de presentarlos a los compañeros” G.e, L 67 - 69, EST₅

“Esos juegos nos favorece para que aprendamos” G.e, L 70, EST₆

“Tuvimos una profe maravillosa el año pasado, ella duro en la institución como 20 años, se pensiono. Ella era muy buena, hacia muchas dinámicas” G.e, L 80 - 81, EST₃

“Son más actividades lúdicas con escritura y lectura” G.e, L 106, EST₂

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Se inicia siempre con un juego cuando inicia tema, nunca inicia con teoría o gramática nos da una pequeña base, vamos a hacer este juego, algo que tenga que ver con el tema, eso lo despierta a uno en la clase” G.e, L 148 - 151, EST_{7, 10, 1}

“Juego afuera y adentro, mesa redonda, relacionar palabras acción con palabra, los profes hacen muy lúdico todo, estructuran de tal manera que todo inicie con lúdica” G.e, L 153 - 155, EST_{2, 9}

“Inventar palabras afines con una palabra clave o la que se les ocurra con la última letra de una palabra, por ejemplo, family, entonces la siguiente debe iniciar con Y... todo relacionado con el tema y es por filas, van al tablero, todos los de la fila van y escriben o a veces los hacen en una hojita y al final la profe corrige los errores” G.e, L 155 - 158, EST₅

“La fila que tenga mayor número de palabras afines, es la que va tener mayores puntos positivos” G.e, L 160 - 161, EST₉

“Al compañero que no comprende la lúdica le ayuda, uno se mueve, uno tiene que gritar, los compañeros intentan, se despiertan, se interesan por lo que está pasando en la clase, los conocimientos quedan más, porque es algo que como que marca esa parte temática en la vida del estudiante, uno recuerda los temas por la lúdica por lo que dijo un compañero, una palabra graciosa” G.e, L 166 - 169, EST₈

“Utilizamos bombas, marcadores de colores, papel de colores” G.e, L 171, EST₃

“Cuando nos estábamos aprendiendo los números, hacia una especie de fila y nos toca decir los números de cinco en cinco y el que se equivocara pasaba a la cola y debía volver a iniciar” G.e, L 174 - 176, EST₄

“Todos nos hacíamos en mesa redonda, a cada uno nos tocaba decir un número, digamos, empezaba con el número del compañero y el de uno y así todos; era genial” G.e, L 177 - 178, EST₁₀

“Con el report speech, nos dio unas frases que habían dicho algunas personas, nosotros teníamos que anotarlas y luego nos tocaba reportarlas, después las anotábamos en un papel y botarlas, luego teníamos que memorizarlas y anotarlas en el tablero” G.e, L 180 - 182, EST₁

“Se hace grupos para que expongamos de manera didáctica temas como prefijos y sufijos o temas como viajes, personajes de la historia” G.e, L 162 - 163, EST₆

“Para hacernos practicar, nos puso un texto que indicaba un problema, nos repartirnos entre 10 personas y generar ese problema, actuarlo, cada uno debía actuar su rol, cada estudiante tenía que preparar su diálogo y su dramatización” G.e, L 185 - 187, EST₂

“Nos pasa al tablero, trabalenguas, exposiciones en clase de forma lúdica para que sea más divertido aprender el inglés con diferentes temas de gramática como tiempos verbales, pero también, la cultura pop, temas cotidianos como películas, series,

canciones que nos guste, las utiliza para el listening, la palabra perdida y cantarla para speaking” G.e, L 246 - 251, EST₁

“Las clases no son aburridas, sale uno entusiasmado, aprendí algo nuevo, uno dice me toca inglés, uno se motiva más” G.e, L 254 - 255, EST₅

“Uhy sí. Es que hacen clases muy lúdicas, entonces uno no se aburre, presta atención, uno puede hacer recocha, pero sabe que aprende” G.e, L 256 - 257, EST₄

C. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión se basa en la manera como el estudiante percibe la evaluación en concreto con actividades de aula.

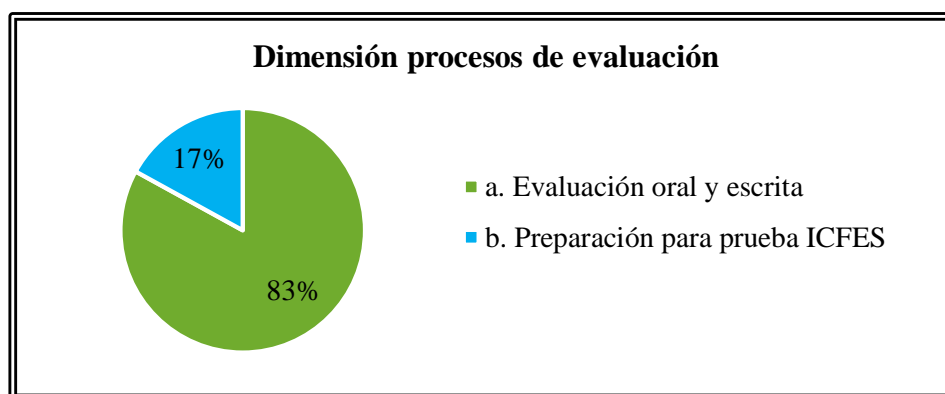
Tabla 179

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e L 7 - 9, EST ₂ ; G.e, L 108 - 109, EST ₈ ; G.e, L 110, EST ₄ ; G.e, L 117 - 118, EST ₇ ; G.e, L 192 - 193, EST ₅ ; G.e, L 233 - 234, EST ₆ ; G.e, L 235, EST ₂ ; G.e, L 238 - 239, EST ₃ ; G.e, L 241 - 244, EST ₈ ; G.e, L 277 - 278, EST ₁₀	10	83%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e L 145- 146, EST ₉ ; G.e L 259 - 260, EST ₆	2	17%
Total		12	100%

Figura 139

Distribución de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM2



La categoría evaluación oral y escrita en tabla 179 y figura 139 puntúa en el 83% y preparación prueba ICFES con el 17% siendo una diferencia bastante amplia lo que genera deducir que la evaluación en un eje principal en el aula.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

a. Evaluación oral y escrita

Al analizar esta categoría se observa que los estudiantes se sienten complacidos por la manera como están siendo evaluados, ya que son innumerables las oportunidades que les dan. Puntos positivos por pasar al tablero, por participar, por mostrar el interés no importa si queda mal o bien, el que refuerce al profesor, en si quien apoye la clase recibe un punto positivo. Repetición de evaluación hasta que todos aprueben y cuando el docente observa que los resultados no son favorables refuerza los temas, enseña de otra manera. La evaluación se percibe como una herramienta importante de uso continuo y diversificado para la retroalimentación sobre el trabajo realizado por el docente y los estudiantes, con el fin de superar las dificultades evidenciadas o encontradas y promover aprendizajes evitando convertir la evaluación en una herramienta para selección de aprobación o pérdida.

“En el primer periodo y segundo periodo, nos puso hacer una lista sobre los verbos, debíamos traerla memorizada, él que no aprobaba volvía y hacia más palabras y hacia otra evaluación, pero con menor nota, iba bajando la máxima nota” G.e L 7 -9, EST₂

“Al final del periodo hay un plan de mejoramiento ya es institucional y también coloca más trabajos a los que van mal” G.e, L 108 - 109, EST₈

“También cuando el curso va todo muy mal, coloca trabajos más sencillos” G.e, L 110, EST₄

“Da oportunidades cuando a todos nos va mal, es una oportunidad para que aprendamos de una mejor forma” G.e, L 117 - 118, EST₇

“Al principio del año nos dio una lista de vocabulario para evaluarlo y repitió la evaluación hasta que todos hayan encontrado un nivel alto en este vocabulario” G.e, L 192 - 193, EST₅

“Saca puntos de participación, el que hable, el que pase al tablero, el que apoye la clase, el que refuerce lo que dice la profe, el que ayude” G.e, L 233 - 234, EST₆

“La profe dice pase y escriba esta oración en el tablero y eso es un punto de participación” G.e, L 235, EST₂

“O a veces nos dicta palabras, frases y nos hace escribirlas en el tablero como creemos que es y ella nos corrige si está bien o está mal” G.e, L 238 - 239, EST₃

“El tomar la iniciativa nos da puntos no importa si está mal o está bien, mostrar el interés, no procura que pierdan o se rajen, ella casi siempre procura hacer actividades, ella casi no hace evaluaciones, un quiz, de resto ella es mucha actividad, mucha participación en clase, que se apoyen unos con los otros para que puedan entender de alguna forma.” G.e, L 241 - 244, EST₈

“Pierden muy pocos, es que los profes hacen muchas actividades lúdicas entonces, con esas actividades alcanzamos a pasar, no importa si en las actividades de comprensión, párrafo las perdemos” G.e, L 277 - 278, EST₁₀

b. Preparación para Prueba ICFES

Actividades que realizan a diario, el uso del libro y un curso de pre-ICFES los días sábado de carácter obligatorio, muchos estudiantes lo inician desde grado décimo.

“Muy poco es la preparación para la prueba ICFES, las evaluaciones bimestrales de cada periodo. Nos preparan con cursos de pre-ICFES, lo cual es obligatorio, algunos los hacen desde décimo” G.e L 145- 146, EST₉

“Hacemos bastantes actividades para la prueba ICFES con el libro, comprensiones lectoras que tenemos que completar con palabras, actividades de listening como responder preguntas o completar espacios” G.e L 259 - 260, EST₆

C. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM2

Esta dimensión describe el ambiente institucional para incentivar el aprendizaje del inglés.

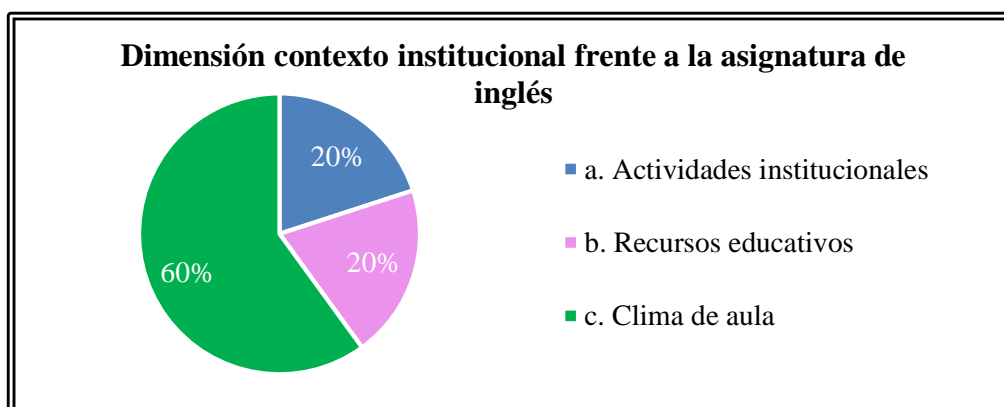
Tabla 180

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM2

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e, L 325 - 326, EST ₃ ;	1	20%
b. Recursos educativos	G.e, L 237, EST ₄	1	20%
c. Clima de aula	G.e, L 14 - 17, EST ₃ ; G.e, L 56, EST ₅ ; G.e, L 111 - 114, EST ₁₀	3	60%
Total		5	100%

Figura 140

Distribución por Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés por Categorías en el G.e en la IEM2



Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Clima de aula en tabla 180 y figura 140 es la categoría más puntuada en esta dimensión con 60% y las actividades institucionales y recursos educativos con el 20% cada una, entonces se considera que el ambiente de clase ayuda a enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

a. Actividades institucionales

Esta categoría menciona que cada año se realiza el English Day con diferentes puestas en escena, canciones, obras de teatro y dramatizaciones.

“En el Talent Day se hacen canciones, retahílas, poemas, obras de teatro, dramatizaciones, desde que estudio aquí se ha hecho este día” G.e, L 325 - 326, EST₃

b. Recursos educativos

Esta categoría menciona que a veces les lleva grabadora para practicar la habilidad de listening.

“A veces nos llevan grabadora, más nos lee para prácticas de listening” G.e, L 237, EST₄

c. Clima de aula

Esta categoría menciona aspectos relacionados con el interés que deben colocar los estudiantes, puesto que tres horas a la semana de inglés no se aprende mucho, entonces depende mucho de la motivación que posea el estudiante para aprender el idioma. En grados sexto y séptimo es difícil el comportamiento, pero la autoridad del profesor y su creatividad juega un papel importante.

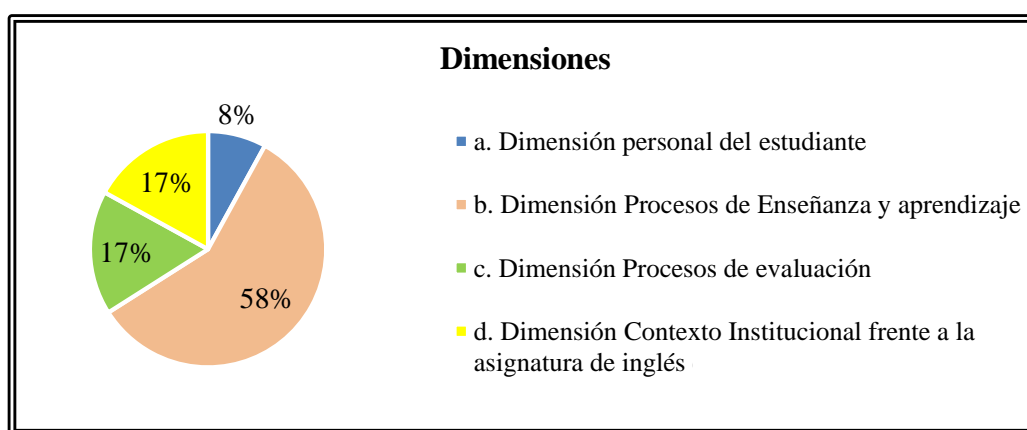
“Yo considero que es más de disposición de uno aprender vocabulario, de nosotros porque uno ya, digamos, medida que avanza la tecnología, uno encuentra muchos medios para aprender inglés, no solo se basa en un salón de clases, porque tú en tres horas a la semana no vas aprender vocabulario, entonces eso depende como de ti de lo que tú quieras abrir, de cuales sean tus intereses” G.e, L 14 - 17, EST₃

“Es difícil el comportamiento en los grados sextos y séptimos, pero depende del profesor y su autoridad” G.e, L 56, EST₅

“También sucede que cuando pasa algo en la clase, nos portamos mal, estamos hablando mucho, la profe nos baja una nota, pero para subirla ya no se puede, ni por más que uno haga cosas buenas no la sube. Solo piensan en estar bajando. Cuando uno hace las cosas bien, nunca lo felicitan a uno. Cuando uno hace las cosas mal ahí sí les meten su regaño” G.e, L 111 - 114, EST₁₀

IEM3**Tabla 181***Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM3. Frecuencias y Porcentajes.*

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del estudiante	4	8%
2. Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	31	58%
3. Dimensión procesos de evaluación	9	17%
4. Dimensión contexto institucional	9	17%
Total	53	100%

Figura 141*Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en el G.e en la IEM3*

Es posible observar en tabla 181 y figura 141 que la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje tiene el mayor puntaje 58%; la menor puntuación la dimensión personal del estudiante 8%, las siguientes están en el 17% dimensión evaluación y contexto institucional. Esto permite visualizar que los comentarios ante las prácticas en el aula son numerosos.

A. Dimensión Personal del Estudiante

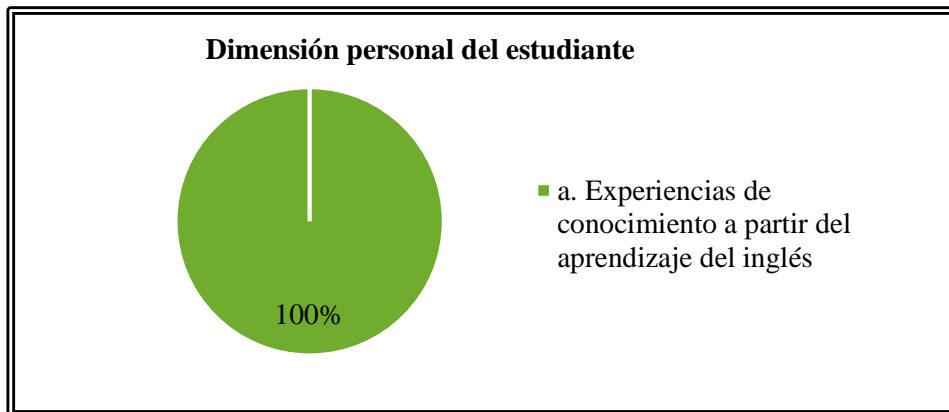
Esta dimensión hace referencia a las experiencias que viven los estudiantes cuando se dan la oportunidad de aprender el inglés.

Tabla 182*Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante IEM3*

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés	G.e, L 99, EST ₆ ; G.e, L 8 - 9, EST _{3, 5} ; G.e, L 101, EST ₃ ; G.e, L 111 - 112, EST ₁	4	100%
Total		4	100%

Figura 142

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM3



En la tabla 182 y figura 142, en la dimensión personal reposan 4 comentarios que compilan el 100%

a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Algunos estudiantes describen que hacen para mejorar su inglés. Toman cursos en inglés, escuchan música, ven series o películas con subtítulos en español y otros no hacen nada solo lo que el colegio les proporciona.

“Yo he tomado cursos de inglés” G.e, L 99, EST₆

“Escuchar música, ver películas o series con subtítulos en español. Y lo hacemos, yo poco lo hago” G.e, L 8 -9, EST_{3,5}

“Yo estudie en otro colegio la primaria” G.e, L 101, EST₃

“Pero realmente son pocas actividades en el salón, es más nivel personal mi aprendizaje de vocabulario” G.e, L 111 - 112, EST₁

A. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Esta dimensión vela por los procesos de enseñanza que observan los estudiantes que suceden en el aula.

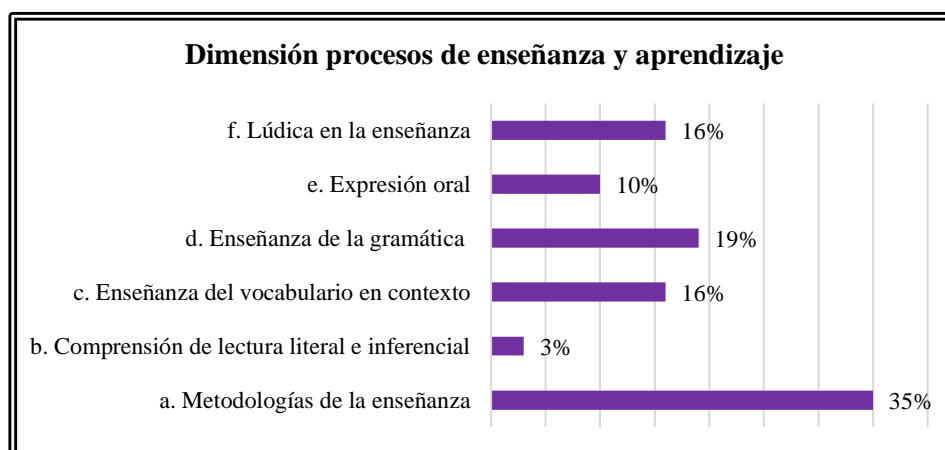
Tabla 183

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en los G.F.E en la IEM3

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e, L 11 - 12, EST4; G.e, L 17, EST5; G.e, L 46, EST9; G.e, L 48 - 49, EST10, 8; G.e, L 52, EST5; G.e, L 58, EST4; G.e, L 63 - 65, EST8, 9; G.e, L 67, EST10; G.e, L 85 - 86, EST6; G.e, L 93 - 94, EST9; G.e, L 95 - 96, EST5	11	35%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e, L 40 - 42, EST4	1	3%
c. Enseñanza vocabulario en contexto	G.e, L 4, EST1; G.e, L 5 - 6, EST2; G.e, L 44, EST2; G.e, L 79 - 80 EST7; G.e, L 111 - 112, EST1;	5	16%
d. Enseñanza de la gramática	G.e, L 28 - 29, EST10; G.e, L 30 - 31, EST3; G.e, L 32 - 33, EST5; G.e, L 34 - 35, EST7; G.e, L 37 - 38, EST1, 8; G.e, L 54 - 56, EST2, 6;	6	19%
e. Expresión oral	G.e, L 22 - 23, EST7; G.e, L 25 - 26, EST8, 9; G.e, L 104 - 105, EST3;	3	10%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e, L 59 - 62, EST6, 3; G.e, L 88 - 89, EST7; G.e, L 90 - 91, EST8; G.e, L 109, EST3; G.e, L 110, EST10	5	16%
Total		31	100%

Figura 143

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM3



La categoría metodologías en la tabla 183 y figura 143 goza de un 35% siendo el mayor y la comprensión lectora el 3% la cual es la menor, se evidencia que la lectura no

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

es el fuerte en esta institución, la enseñanza de la gramática el 19% y las demás categorías oscilan en 10% y 16%.

a. Metodologías de la enseñanza

Esta categoría habla de las estrategias que utiliza el profesor. La repetición es constante, se practica la escritura de párrafos de acuerdo con las palabras que ya se conocen de antemano y luego el profesor ayuda con más, se trabaja de forma individual con el libro del gobierno quien no comprende trabaja en grupo. Por último, comentan que gracias a los nativos que han llegado al colegio se ve una película por periodo.

“Iniciamos a trabajar con libro, cuando llegaron los del gobierno para sexto, séptimo y en noveno, antes no, solo fotocopias” G.e, L 11 - 12, EST₄

“Casi siempre, trabajamos con la grabadora en un cuento en diferentes clases” G.e, L 17, EST₅

“Es constante la repetición” G.e, L 46, EST₉

“Una película por periodo, con los nativos hemos hecho ese tipo de actividades, ellos toman la iniciativa” G.e, L 48 - 49, EST_{10, 8}

“Los profes nos hablan en inglés, en sexto no, en octavo iniciaron hablándonos en inglés” G.e, L 52, EST₅

“Pocos ejercicios de actividad física, stand up, sit down” G.e, L 58, EST₄

“Trabajamos en grupo y los grupos varían para que no sean siempre los mismos compañeros, el que no entienden estén con alguien que les pueda explicar” G.e, L 63 - 65, EST_{8, 9}

“Con el libro trabajamos individual, el que no entienden trabaja en grupo” G.e, L 67, EST₁₀

“Nos dice que vayamos a páginas para traducir palabras, nos da aplicaciones para estudiar” G.e, L 85 - 86, EST₆

“Hacemos párrafos, primero lo hacemos con las palabras que ya conocemos y lo complementamos con los aportes del profesor” G.e, L 93 - 94, EST₉

“Nosotros primero hacemos una lista de palabras que no sabemos para hacer el párrafo y con la ayuda del profesor las buscamos y luego si iniciamos la elaboración del párrafo” G.e, L 95 - 96, EST₅

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Los estudiantes no comentan mucho sobre esta categoría, solo hablan de traducción del texto y luego el resolver las preguntas.

“Si, poco usamos el diccionario, la profe nos traduce, igual, la profe nos hace sacar las palabras desconocidas de la lectura antes de iniciar. Traducimos todo el texto antes de iniciar las preguntas” G.e, L 40 - 42, EST₄

c. Enseñanza vocabulario en contexto

Los estudiantes manifiestan en esta categoría que los profesores les realizan breves evaluaciones sobre verbos, les hacen mímica para que no tengan que usar el diccionario, les hace varias actividades para memorizar los verbos para quienes no los saben.

“Cada semana hace un quiz de verbos” G.e, L 4, EST₁

“El profe A. nos pide la memorización de los verbos con sus tiempos pasado, participio y significado” G.e, L 5 - 6, EST₂

“A veces hacen mímica para que no busquemos en el diccionario” G.e, L 44, EST₂

“El profe tuvo que hacernos muchas actividades para los verbos, porque nadie se los sabía, para los que ya sabíamos era muy aburrido” G.e, L 79 - 80 EST₇

“Nos hace repetición” G.e, L 111 - 112, EST₁

d. Enseñanza de la gramática

Dentro de esta categoría están las estrategias que realiza el profesor para enseñar la gramática. A través de frases y comparación de las mismas, mímica para afianzar diversas estructuras gramaticales, cuadros con la fórmula de la regla gramatical y actividades diversas para afianzar: pasar al tablero, actividades de completar, quizzes y hacer frases.

“Nos muestra la formula auxiliar y sujetos, organiza la estructura en un esquema” G.e, L 28 - 29, EST₁₀

“Nos hace mímica para que adivinemos y hagamos las frases utilizando el if” G.e, L 30 - 31, EST₃

“Nos escribe los pronombres en el tablero indicándonos con que auxiliar o cómo va el verbo” G.e, L 32 - 33, EST₅

“Escribe varias frases para que entendamos, nos compara frases para que veamos la diferencia, pero algunos no entienden” G.e, L 34 - 35, EST₇

“Hace diferentes actividades hasta que la mayoría entendamos, actividades de pasar al tablero, de completar, hacer frases, hacer quizzes” G.e, L 37 - 38, EST_{1, 8}

“La gramática nos la explican en inglés, cuando no entendemos en español, las actividades también la explican en inglés y los compañeros que más saben nos traducen que tenemos que hacer” G.e, L 54 - 56, EST_{2, 6}

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

e. Expresión oral

Los estudiantes manifiestan que la parte de la oralidad es practicada con varias actividades. Diálogos memorizados y otros leyendo libros, exposiciones una vez por periodo: trabalenguas, historias de rock, personajes de películas y situaciones del diario vivir.

“Hacemos diálogos, los del libro, los memorizan los que quieren y otros los presentan con el libro. Primero los interpretamos para saber que dice y luego si los dramatizamos” G.e, L 22 - 23, EST₇

“Exponemos temas libres, lo hacemos una vez al periodo, Trabalenguas, historias de grupos rock, personajes de películas” G.e, L 25 - 26, EST_{8, 9}

“Hacemos actividades de situaciones, ir al restaurante, ir al aeropuerto, comprar zapatos con el libro, llenamos los datos para el listening” G.e, L 104 - 105, EST₃

f. Lúdica en la enseñanza

Al observar esta categoría se puede decir que las prácticas lúdicas suceden esporádicamente. Actividad de si y no con movimiento del cuerpo, inventar dinámicas para temas gramaticales, completar espacios en blanco de canciones, mímica para aprender verbos, video para ubicar el adjetivo correcto en una imagen.

“Una vez nos hicieron una actividad de responder si o no. Y si decían si nos agachábamos y no nos sentábamos, esta actividad la hicimos dos clases para variar las actividades de la clase y para prender verbos y vocabulario en general” G.e, L 59 - 62, EST_{6, 3}

“Tuvimos que inventar una dinámica para un tema gramatical, nos hicimos en grupo y todos juagamos” G.e, L 88 - 89, EST₇

“Completar espacios en blanco en las canciones, eso nos gusta mucho. Los profes escogen las canciones relacionadas con el tema visto” G.e, L 90 - 91, EST₈

“Hacíamos mímica para aprender los verbos” G.e, L 109, EST₃

“Una vez vimos un video para indicar el adjetivo correcto de acuerdo con la imagen” G.e, L 110, EST₁₀

C. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión se encarga de la manera como los estudiantes perciben la evaluación que les realizan los profesores.

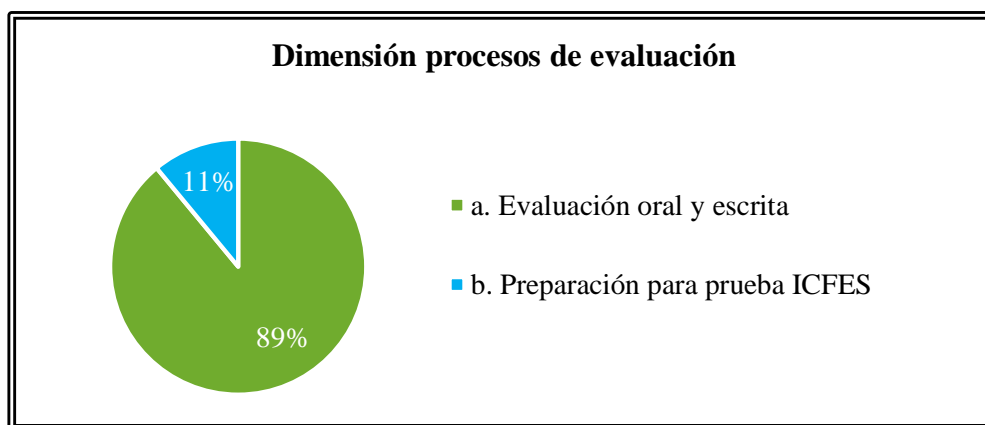
Tabla 184

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en los G.F.E en la IEM3

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e, L 4, EST ₁ ; G.e, L 69 - 70, EST ₇ ; G.e, L 71 - 72, EST ₆ ; G.e, L 73, EST ₁ ; G.e, L 74 - 75, EST ₈ ; G.e, L 76 - 77, EST ₅ ; G.e, L 114, EST ₂ ; G.e, L 115 - 116, EST ₇	8	89%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e, L 107, EST ₈	1	11%
Total		9	100%

Figura 144

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM3



Al analizar la tabla 184 y figura 144 la evaluación escrita y oral es la categoría con mayor puntuación el 89%, demuestra que el estudiante reconoce este aspecto de manera significativa.

a. Evaluación oral y escrita

Al analizar esta categoría podemos darnos cuenta que se realizan varias evaluaciones tipo quiz sobre temas gramaticales y vocabulario los cuales hay que corregir, las recuperaciones son diversas desde hacer un video o repetir el taller y asistencia a los clubes en la hora del descanso con los nativos.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Cada semana hace un quiz de verbos” G.e, L 4, EST₁

“Nos pone un trabajo diferente para que recuperen como un hacer un video o volver hacer el taller” G.e, L 69 - 70, EST₇

“Como tenemos los nativos, ellos tienen un club a la hora del descanso, entonces una manera de recuperar es ir asistir al club para reforzar” G.e, L 71 - 72, EST₆

“Nos hace muchas evaluaciones y las hace corregir” G.e, L 73, EST₁

“Ella no hace muchas recuperaciones, la oportunidad dice es mejorar en el siguiente periodo, sacar una nota más alta” G.e, L 74 - 75, EST₈

“Casi no explica la gramática, ella explica una vez y hace evaluación y luego explica nuevamente y otra vez evaluación y así” G.e, L 76 - 77, EST₅

“Es autonomía del docente hacer evaluaciones finales cada periodo” G.e, L 114, EST₂

“Cuando llegaron los nativos se hizo una evaluación de clasificación de inglés a nivel oral y escrito, no nos dieron los resultados” G.e, L 115 - 116, EST₇

b. Preparación para Prueba ICFES

Esta categoría solo menciona que se hacen algunos ejercicios con el tipo de pregunta de la prueba Saber 11.

“Hacemos algunos ejercicios relacionados con el tipo de preguntas de la prueba ICFES” G.e, L 107, EST₈

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM3

Esta dimensión se centra en los ambientes institucionales que proporciona el colegio para promocionar el aprendizaje del inglés.

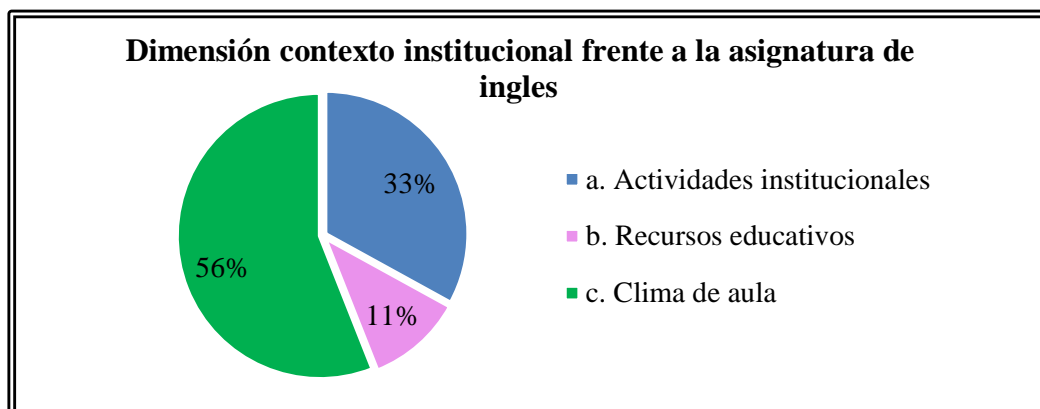
Tabla 185

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en los G.F.E en la IEM3

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e, L 119, EST ₄ ; G.e, L 126 - 127, EST ₁₀ ; G.e, L 128 - 129, EST ₂	3	33%
b. Recursos educativos	G.e, L 121 - 122, EST ₈	1	11%
c. Clima de aula	G.e, L 19 - 20, EST ₆ ; G.e, L 50, EST ₁ ; G.e, L 81 - 82, EST ₉ ; G.e, L 100, EST ₄ ; G.e, L 120, EST ₁	5	56%
Total		9	100%

Figura 145

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés por Asignatura en el G.e en la IEM3



Clima de aula en la tabla 185 y figura 145 es la categoría con mayor porcentaje 56%, le sigue actividades institucionales con el 33% mostrando un interés del estudiante en comentar sobre el entorno escolar.

a. Actividades institucionales

Esta categoría describe los English Day que han hecho durante los dos años que lleva de su puesta en escena. Representaciones de países, sus costumbres y carnavales de los diferentes países y su historia.

“Se ha hecho el English Day durante dos años” G.e, L 119, EST₄

“En el English Day el año pasado hicimos en cada salón representaciones de un país determinado, sus costumbres, trajes, carteles en inglés, platos típicos” G.e, L 126 - 127, EST₁₀

“Vamos hacer un carnaval de los diferentes países este año en el English Day, esta vez es solo carnavales de cada país” G.e, L 128 - 129, EST₂

b. Recursos educativos

Esta categoría explica la donación de libros desde sexto a octavo, los cuales son prestados.

“El gobierno nos dio un libro para trabajar en cursos sexto, séptimo y octavo, pero no podemos trabajar en él, todo se hace en el cuaderno” G.e, L 121 - 122, EST₈

c. Clima de aula

Esta categoría se enfoca en la llegada de los nativos a la institución quienes han ayudado a que el inglés mejore el aprendizaje en los estudiantes. Existen compañeros que no les motiva aprender el inglés y solo les interesa molestar.

“Si algunos tratan de entender u otros se ponen a molestar, porque no les interesa el inglés” G.e, L 19 - 20, EST₆

“Los nativos son muy chéveres, nos tienen paciencia, nos explican, son dóciles” G.e, L 50, EST₁

“Eran los mismos temas, le decíamos al profe que avanzaríamos, pero eran la mayoría los que no sabían y ni modos quedábamos trancados” G.e, L 81 – 82, EST₉

“Yo he aprendido desde que llegaron los nativos” G.e, L 100, EST₄

“El inglés se ha enfatizado mucho desde que llegaron los nativos” G.e, L 120, EST₁

IEM4

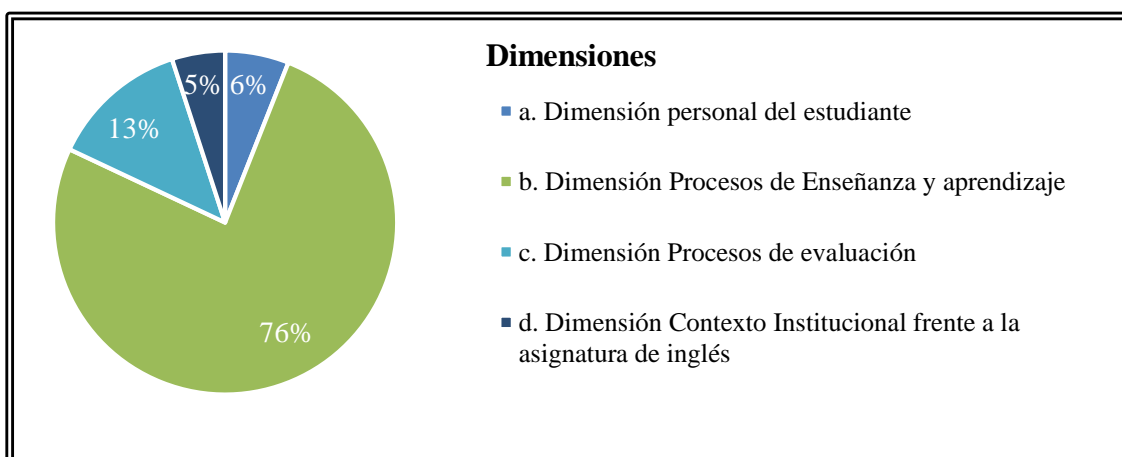
Tabla 186

Categorías Obtenidas en el G.e en la IEM4. Frecuencias y Porcentajes

	Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1.	Dimensión personal del estudiante	4	6%
2.	Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	47	76%
3.	Dimensión procesos de evaluación	8	13%
4.	Dimensión contexto institucional	3	5%
	Total	62	100%

Figura 146

Distribución de porcentajes de las dimensiones en el G.e en la IEM4



Se puede percibir en tabla 186 y figura 146 que la dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje es la mayor puntuación el 76%, la dimensión contexto institucional y personal del estudiante son las menores 5% y 8% respectivamente evidenciando el interés por comentar sobre las prácticas de aula sin prestar mucha atención a factores externos.

A. Dimensión Personal del Docente

Esta dimensión hace referencia a las practicas que realiza el estudiante para aprender inglés fuera de las actividades de aula.

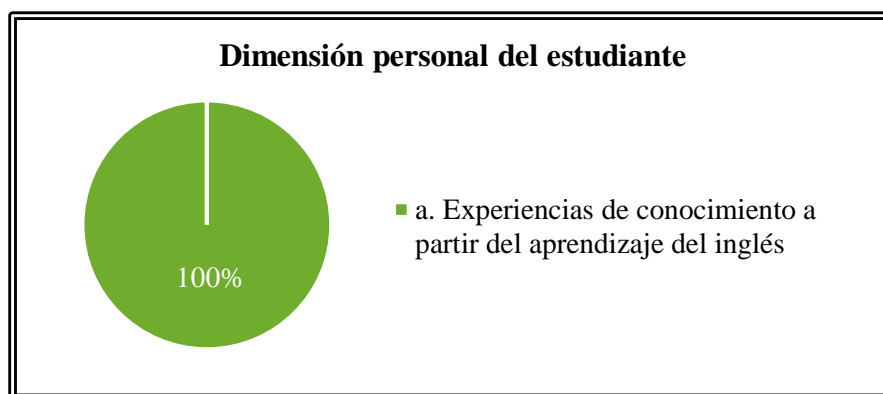
Tabla 187

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés	G.e, L ₅₉₋₆₂ , EST _{6, 8} ; G.e, L ₅₉₋₆₂ , EST _{1, 4} ; G.e, L ₅₉₋₆₂ , EST _{3, 2} ; G.e, L ₆₃ , EST ₅	4	100%
Total		4	100%

Figura 147

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en el G.e en la IEM4



Observamos en la tabla 187 y figura 147 en esta dimensión hubo cuatro comentarios siendo el 100%

- a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Esta categoría muestra que algunos estudiantes escuchan música, ven series o películas con subtítulos, otros juegan video juegos, entran a la plataforma duolingo, realizan cursos particulares de inglés y leen libros. En cambio, otros educandos opinan que no hacen mucho de inglés en casa.

“Nosotros escuchamos música, vemos series, películas con subtítulos” G.e, L₅₉₋₆₂, EST₆,

“Nosotros lo hacemos nosotros poco” G.e, L 59 -62, EST_{1, 4}

“Leemos, video juegos, duolingo” G.e, L 59 -62, EST_{3, 2}

“Hago curso de inglés” G.e, L 63, EST₅

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Esta categoría se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los profesores ejecutan en el aula desde el punto de vista del estudiante.

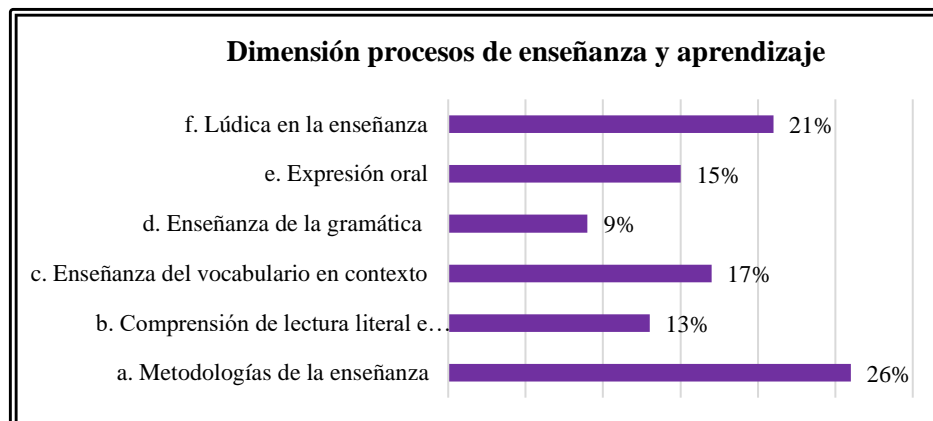
Tabla 188

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e, L 25, EST ₉ ; G.e, L 42, EST ₇ ; G.e, L 44 - 45, EST ₉ ; G.e, L 46 - 47, EST ₁₀ ; G.e, L 52 - 53, EST ₈ ; G.e, L 64, EST ₅ ; G.e, L 67, EST ₄ ; G.e, L 122 - 123, EST _{1, 5, 8} ; G.e, L 130 - 131, EST ₆ ; G.e, L 133, EST ₉ ; G.e, L 134 - 136, EST ₈ ; G.e, L 146, EST ₅	12	26%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e, L 22 -23, EST ₈ ; G.e, L 26 - 27, EST ₁₀ ; G.e, L 72 - 73, EST ₃ ; G.e, L 75, EST ₂ ; G.e, L 102 - 103, EST ₂ ; G.e, L 108 - 109, EST ₇	6	13%
c. Enseñanza vocabulario en contexto	G.e, L 5 - 6, EST ₁ ; G.e, L 10, EST ₃ ; G.e, L 18 - 19, EST ₆ ; G.e, L 21, EST ₇ ; G.e, L 30, EST ₃ ; G.e, L 34 - 35, EST ₈ ; G.e, L 141 - 143, EST ₁₀ ; G.e, L 144, EST ₅	8	17%
d. Enseñanza de la gramática	G.e, L 30 - 31, EST _{3, 5} ; G.e, L 32 - 33, EST ₇ ; G.e, L 49 - 50, EST ₅ ; G.e, L 69 - 71, EST _{5, 1} ;	4	9%
e. Expresión oral	G.e, L 37 - 40, EST _{2, 4} ; G.e, L 84 - 86, EST ₈ ; G.e, L 87 - 90, EST ₁ ; G.e, L 105 - 106, EST ₆ ; G.e, L 108, EST ₇ ; G.e, L 110, EST ₅ ; G.e, L 127 - 128, EST ₄	7	15%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e, L 12 - 14, EST _{4, 5} ; G.e, L 77 - 78, EST ₉ ; G.e, L 80, EST ₁₀ ; G.e, L 81, EST ₇ ; G.e, L 82 - 83, EST ₆ ; G.e, L 84 - 86, EST ₈ ; G.e, L 87 - 90, EST ₁ ; G.e, L 96, EST _{10, 2} ; G.e, L 97 - 100, EST ₃ ; G.e, L 117 - 119, EST ₉	10	21%
Total		47	100%

Figura 148

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e. en la IEM4



La categoría de metodologías y lúdica en tabla 188 y figura 148 gozan del 26% y 21% respectivamente siendo el mayor puntaje, se considera que la lúdica juega un papel importante en esta institución. Enseñanza de la gramática el menor con el 9%, comprensión lectora el 13%, conocimiento comunicativo el 15% y enseñanza vocabulario el 17%.

a. Metodologías de la enseñanza

Esta categoría evidencia que las prácticas de aula giran alrededor del movimiento, puesto que los estudiantes cuentan que hay rutinas de pausas activas en el medio de la clase o a veces al final de la jornada, se usa libro siempre o paquete de fotocopias, todos traen diccionario, repetición de oraciones en el transcurso de la clase, los docentes buscan la manera de hacerse entender por medio de dibujos y mímica, los profesores usan la estrategia de monitor o padrinos quien sabe le explica a los otros, acostumbran los docentes a dejar tarea.

“Se trabaja en grupo casi siempre, las evaluaciones son individuales” G.e, L 25, EST₉

“Todos los días hacemos repetición en el transcurso de la clase. Frases y palabras todo el tiempo” G.e, L 42, EST₇

“Hacemos ejercicios físicos, pausas activas, cada vez que llega a la clase, la profe lo hace. Cuando hay bloque en la mitad de la clase lo hace” G.e, L 44 - 45, EST₉

“Al final de la jornada cuando tenemos la clase de inglés, hacemos ese tipo de ejercicios, stand up, para subir un poquito el ánimo, que se le vaya la pereza” G.e, L 46 - 47, EST₁₀

“Se maneja libro siempre o paquetes de fotocopias por periodo y además la profe trae más ejercicios en hojas para desarrollar” G.e, L 52 - 53, EST₈

“Todos traemos diccionario ya sea el físico o la aplicación o el traductor” G.e, L 64, EST₅

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Ella usa dibujos o mímica para no traducirnos” G.e, L 67, EST₄

“Nunca nos han llevado a la sala de sistemas ni nos dan links” G.e, L 122 - 123, EST_{1, 5, 8}

“Los profes se preocupan por nosotros nos pone de primeras, nos dan muchas oportunidades, nos felicita cuando hacemos las cosas bien” G.e, L 130 - 131, EST₆

“Nosotros podemos ser padrinos para los compañeros que no entienden” G.e, L 133, EST₉

“La profe nos coloca dos personas que no entendieron el tema y nos la pone al lado, y nosotros explicamos, luego les hace una evaluación. Sí aprendieron, la buena nota es para el padrino también” G.e, L 134 - 136, EST₈

“Los profes nos dejan tarea todo el tiempo” G.e, L 146, EST₅

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría se centra en los libros de lectura que posee cada grado, este material se maneja en una hora a la semana, tienen preguntas de selección múltiple, estas actividades son individuales, la grabadora es un medio diario en la clase, escuchan y siguen la lectura y luego se resuelven las preguntas.

“Nos hacen actividades de comprensión lectora, tenemos un libro, tiene preguntas de a, b, d, y preguntas abiertas” G.e, L 22 -23, EST₈

“Muchas actividades son individuales las de comprensión lectora, 50% en grupo y 50% individual durante el periodo” G.e, L 26 - 27, EST₁₀

“También hay una hora de comprensión lectora con un libro que manejamos, tenemos dos libros el del gobierno y el de comprensión lectora de noveno a once” G.e, L 72 - 73, EST₃

“En sexto, séptimo y octavo tenemos solo el libro de comprensión lectora y guía de talleres” G.e, L 75, EST₂

“A nosotros siempre nos lleva la grabadora, porque tenemos el libro de comprensión y ese libro tiene un cd, entonces lo escuchamos y vamos siguiendo la lectura y respondemos preguntas y conversamos frente a este” G.e, L 102 - 103, EST₂

“Los grupos se conforman al inicio de año y con esos mismos compañeros se trabaja todo el año” G.e, L 108 - 109, EST₇

c. Enseñanza vocabulario en contexto

Esta categoría se enfoca en las actividades lúdicas que hacen los profesores alrededor del vocabulario. Uso de tarjetas, loterías, libros de lectura con crucigramas del vocabulario de dicha lectura, sopas de letras, evaluaciones y, por último, la insistencia en la memorización.

“A nosotros nos hacen juegos orales de vocabulario con unas tarjetitas, un juego didáctico” G.e, L 5 - 6, EST₁

“Nos hacen una lotería para que memoricemos vocabulario” G.e, L 10, EST₃

“Tenemos un libro de lectura y al final de que cada lectura hay un vocabulario y debemos hacer un crucigrama de tarea y luego se entrega el cuaderno a otro compañero para que lo resuelva” G.e, L 18 - 19, EST₆

“Nos insiste en la memorización de vocabulario” G.e, L 21, EST₇

“Hacen evaluaciones de vocabulario” G.e, L 30, EST₃

“También son temas como las tribus urbanas y creo que el objetivo de las exposiciones es el aprendizaje de vocabulario y la pronunciación. Más que la estructura gramatical” G.e, L 34 - 35, EST₈

“Hacemos sopa de letras como cinco hemos hecho este año para aprender y memorizar vocabulario dicen los profes, hemos hecho talleres dinámicos, solo actividades lúdicas con el tema relacionado” G.e, L 141 - 143, EST₁₀

“Nosotros hemos hecho tres sopas de letras durante el año” G.e, L 144, EST₅

d. Enseñanza de la gramática

Esta categoría se enfoca en cómo se enseña la gramática desde el punto de vista del estudiante. Explicación de la estructura y realización de oraciones hasta afianzar bien el tema y luego la evaluación ya se para escribir frases de acuerdo con un verbo o para identificar el tiempo verbal y se hacen exposiciones sobre el tema gramatical al final de periodo.

“Hacen evaluaciones como hacer oraciones con las palabras en el tiempo que estemos viendo, también nos pone a identificar el tiempo verbal de la frase” G.e, L 30 - 31, EST_{3, 5}

“Las evaluaciones también puede ser una exposición en grupo o solo de acuerdo al tema gramatical que se vio al final del periodo” G.e, L 32 - 33, EST₇

“Los profesores explican la gramática en inglés, pero si es necesario la explica en español para que todos entiendan” G.e, L 49 - 50, EST₅

“Explica la estructura y luego hacemos muchas oraciones, hasta que nos cansemos” G.e, L 69 - 71, EST_{5, 1}

e. Expresión oral

Los estudiantes manifiestan en esta categoría que la oralidad es trabajada en gran medida. Memorizar diálogos hechos por el docente o por los mismos estudiantes,

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

representar personajes, escenas de películas, entrevistas, grabaciones de los mismos educandos sobre tema diversos, se expone dos o tres veces por periodo.

“Hacemos diálogos en inglés para memorizar, la profe nos lo coloca en el tablero y nosotros lo escribimos y lo aprendemos, hemos hecho dos, tres al año, a veces, la profe nos da el tema y nosotros lo inventamos y nos lo corrige y nos lo aprendemos” G.e, L 37 -40, EST_{2, 4}

“Nos hacen representar personajes, escenas de películas, entrevista, noticiario, nosotros escogemos el tema, debe estar relacionado con lo visto en clase y también escogemos de qué manera lo queremos hacer” G.e, L 84 - 86, EST₈

“Hicimos una grabación donde hubiera problemas ambientales y grabarnos diciendo la solución, también hicimos entrevistas a personas extranjeras y presentarlas en clase por medio de video beam, hicimos una feria gastronómica, escogimos un país y expusimos la receta de la comida y sus costumbres” G.e, L 87 - 90, EST₁

“También llevamos el video cuando hacemos exposiciones como investigar un país o una campaña ecológica” G.e, L 105 - 106, EST₆

“Exponemos dos o tres por periodo” G.e, L 108, EST₇

“En mi caso exponemos una por periodo” G.e, L 110, EST₅

“Siempre vemos cosas de la vida, viajes, permiso para ir al baño, ir a un restaurante, comprar en un almacén” G.e, L 127 - 128, EST₄

f. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría ilustra las actividades lúdicas que hacen los profesores. El uso del video beam para canciones, imágenes, juegos de lotería, igualmente juegos como tingo tango, palabras en fichas para preguntar por el significado, representar personajes, escenas de películas, noticieros, grabaciones sobre problemáticas ambientales con su solución, entrevistas a extranjeros, tirar una pelota en clase y preguntar a quien le caiga ya sea de la comprensión del momento o del vocabulario.

“La lotería a cada uno nos entrega una hoja con un vocabulario por ejemplo animales y con el video beam nos iba señalando y nosotros decíamos la palabra correspondiente y la pegamos y la profe iba pasando por los puestos mirando” G.e, L 12 - 14, EST_{4, 5}

“Encontrar parejas, traemos fichas bibliográficas y la profe pega los verbos en español en el tablero y nosotros buscamos su palabra correspondiente en inglés” G.e, L 77 - 78, EST₉

“Otro juego tira una pelota, ella pregunta al que le caiga la pelota” G.e, L 80, EST₁₀

“Tingo y tango, con preguntas también de tiempos o lecturas” G.e, L 81, EST₇

“Con fichas el verbo en inglés y por detrás el verbo en pasado o participio. Y ella nos pregunta y contestamos sin ver el respaldo de la ficha” G.e, L 82 - 83, EST₆

“Nos hace representar personajes, escenas de películas, entrevista, noticiero, nosotros escogemos el tema debe estar relacionado con lo visto en clase y también escogemos de qué manera lo queremos hacer” G.e, L 84 - 86, EST₈

“Hicimos una grabación donde hubiera problemas ambientales y grabarnos diciendo la solución, también hicimos entrevistas a personas extranjeras y presentarlas en clase por medio de video beam, hicimos una feria gastronómica, escogimos un país y expusimos la receta de la comida y sus costumbres” G.e, L 87 - 90, EST₁

“Aprendemos canciones trae el video beam y nos quita la letra y nosotros la cantamos individual” G.e, L 96, EST_{10, 2}

“Vamos repasando con la profe la canción, primero la leemos para decir bien la pronunciación luego nos hace escribir los versos para completar espacios. Al final de esos ejercicios la cantamos y la presentamos en el transcurso del periodo, lo intentamos varias veces hasta que ella nos dice no la presente más, esa es su nota” G.e, L 97 - 100, EST₃

“En mi curso casi no pierden, la clase es muy dinámica, ella nos pone canciones, imágenes, videos siempre lleva el video beam, ella nos muestra el libro en el video beam y saca nota de cada página del libro, entonces nos saca hartas notas y pasamos” G.e, L 117 - 119, EST₉

C. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión muestra la manera como la evaluación es vista desde la visión del estudiante.

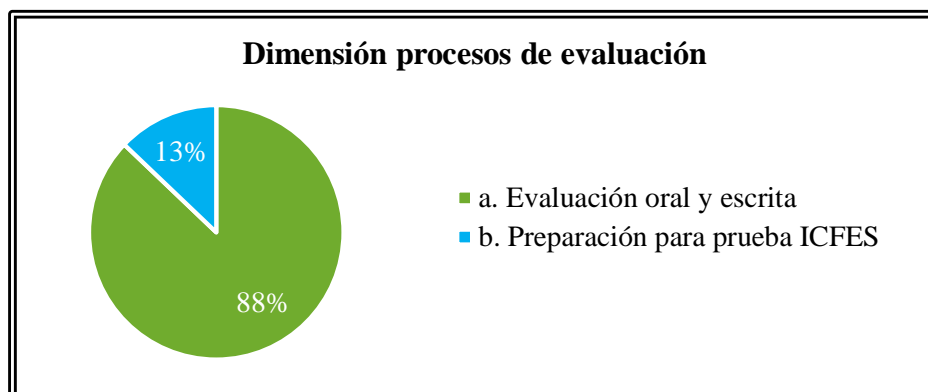
Tabla 189

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e, L 5 - 6, EST ₁ ; G.e, L 8, EST ₂ ; G.e, L 29 - 31, EST _{3, 5} ; G.e, L 32 - 33, EST ₇ ; G.e, L 56 - 57, EST ₃ ; G.e, L 112 - 114, EST ₃ ; G.e, L 115 - 116, EST ₈	7	88%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e, L 125, EST ₁	1	13%
Total		8	100%

Figura 149

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM4



Evaluación escrita y oral en tabla 189 y figura 149 tiene el porcentaje más alto 88% que indica la intención del estudiante por comunicar la parte evaluativa de su clase.

a. Evaluación oral y escrita

Las evaluaciones que se hacen durante el periodo y al final del periodo sobre vocabulario o del tema gramatical que están viendo, las evaluaciones también pueden ser exposiciones, solo hay plan de mejoramiento en primer y cuarto periodo y el resto son las oportunidades en el transcurso del año. Deja notar que las evaluaciones tienen un porcentaje alto en la nota de cada periodo.

“A nosotros nos hacen juegos que es evaluación oral a la vez de vocabulario con unas tarjeticas, un juego didáctico” G.e, L5 - 6, EST₁

“Nos evalúan cada tema, cada que avanzamos” G.e, L₈, EST₂

“Hacen evaluaciones cada que vez q se termina un tema. Hay evaluaciones bimestrales de selección múltiple y también hay de vocabulario, hacer oraciones con las palabras en el tiempo que estemos viendo, también nos pone a identificar el tiempo verbal de la frase” G.e, L_{29 - 31}, EST_{3, 5}

“Las evaluaciones también puede ser una exposición en grupo o solo de acuerdo al tema gramatical que se vio al final del periodo” G.e, L_{32 - 33}, EST₇

“Las evaluaciones bimestrales cuestan el 25%, la bimestral otro 25%, trabajos y tareas otro 25% y comportamiento 25%” G.e, L_{56 - 57}, EST₃

“Solo hay plan de mejoramiento en el primer periodo y en el cuarto, no hay semana de plan de mejoramiento en el resto del año, son oportunidades durante el periodo, si recupera sube 0.5 a la nota final” G.e, L_{112 - 114}, EST₃

“La manera de recuperar la nota definitiva del periodo es sacando una nota mayor en el siguiente periodo” G.e, L_{115 - 116}, EST₈

b. Preparación para Prueba ICFES

Esta categoría muestra que los estudiantes perciben los ejercicios de clase en función de la prueba Saber 11, lo cual es beneficioso para este fin.

“Todo el tiempo nos preparan para el ICFES, además de las evaluaciones bimestrales”
G.e, L 125, EST₁

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM4

Esta dimensión es la que describe los ambientes institucionales que promocionan el aprendizaje del inglés.

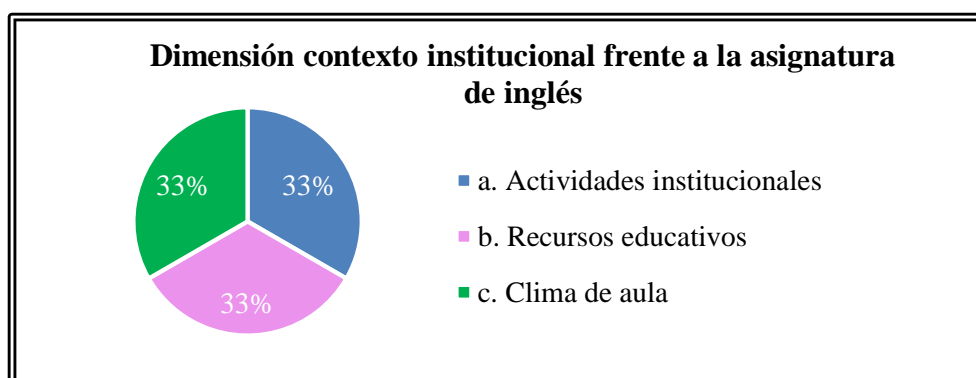
Tabla 190

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM4

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e, L 138, EST _{1,5}	1	33%
b. Recursos educativos	G.e, L 104, EST ₄	1	33%
c. Clima de aula	G.e, L 139 - 140, EST ₂	1	33%
Total		3	100%

Figura 150

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e. en la IEM4



Analizando tabla 190 y figura 150 esta dimensión muestra igualdad en el porcentaje 33% en cada una de sus categorías, evidencia que cada tema es igual de importante.

a. Actividades institucionales

Esta categoría poco se ejercita en la institución IEM4, el English Day poco se realiza, solo se ha hecho en una ocasión.

“Si estamos preparando una canción, una dramatización, una canción bailándola para el English Day, el año pasado fue la primera vez que se organizó” G.e, L 138, EST_{1,5}

b. Recursos educativos

Esta categoría muestra que a los estudiantes en sus clases el docente les lleva la grabadora y el video beam siempre.

“A nosotros nos lleva video beam y grabadora siempre” G.e, L 104, EST₄

c. Clima de aula

Esta categoría muestra que la principal estrategia del docente es escribir, ver películas, repetir los verbos y hacer planas para memorizarlos.

“Escribimos mucho, vemos películas, nos dice que repitamos los verbos y los escribamos, hacemos planas con los verbos en clase” G.e, L 139 - 140, EST₂

IEM5

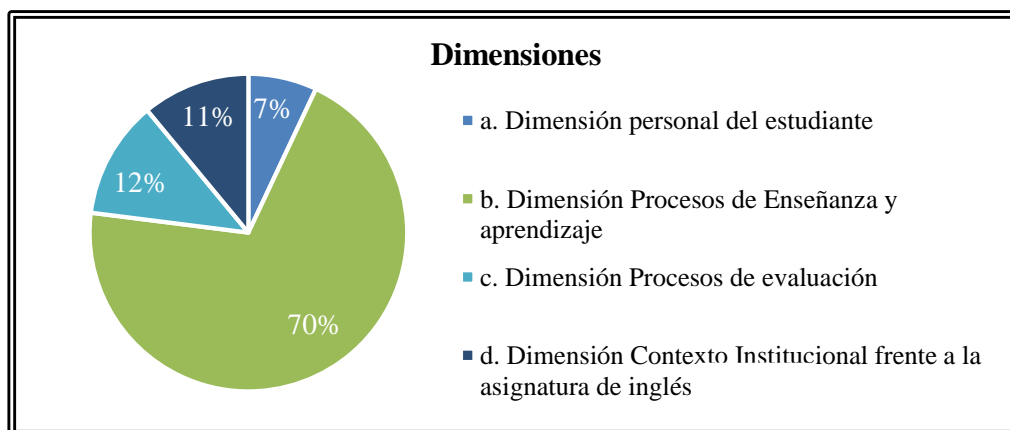
Tabla 191

Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM5. Frecuencias y Porcentajes

Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1. Dimensión personal del estudiante	4	7%
2. Dimensión Procesos de Enseñanza y aprendizaje	40	70%
3. Dimensión Procesos de evaluación	7	12%
4. Dimensión Contexto Institucional	6	11%
Total	57	100%

Figura 151

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en el G.e en la IEM5



La dimensión con mayor porcentaje en tabla 191 y figura 151 es procesos de enseñanza y aprendizaje el 70%, la menor dimensión personal con el 7%, se piensa en la relevancia de los procesos de aula. Dimensión evaluación y contexto con el 12% y 11%.

A. Dimensión Personal del Estudiante

Esta dimensión está relacionada con las vivencias del estudiante con el aprendizaje del idioma.

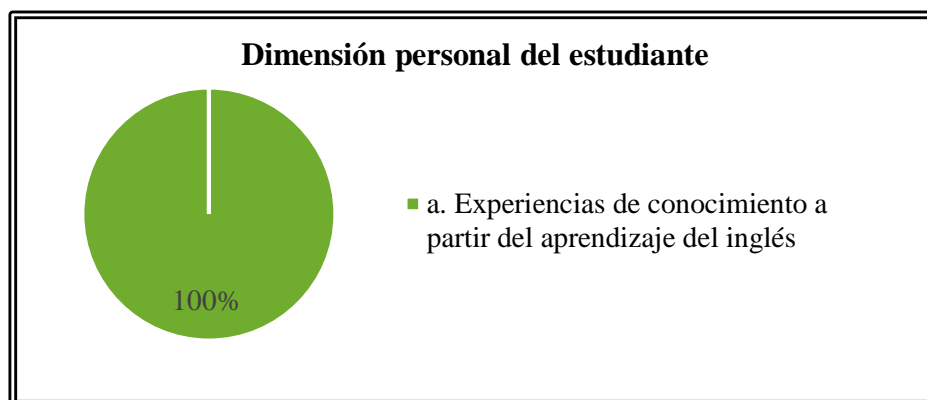
Tabla 192

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés	G.e, L 14, EST ₁ ; G.e, L 15, EST ₂ ; G.e, L 16, EST ₃ ; G.e, L 17, EST ₄	4	100%
Total		4	100%

Figura 152

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante por Categorías en la IEM5



Esta tabla 192 y figura 152 muestra que la dimensión personal del estudiante tiene cuatro opiniones que llevan a un 100%.

- a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Esta categoría expresa que poco se practica el inglés en casa. Algunos estudiantes entran a duolingo.

“Los profesores nos dicen que entremos a you tube” G.e, L 14, EST₁

“Entramos en duolingo” G.e, L 15, EST₂

“Ver películas en inglés, pero no me gusta” G.e, L 16, EST₃

“No hago nada, solo lo que hace el profe en clase” G.e, L 17, EST4

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Esta categoría muestra los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven en clase de acuerdo con el estudiante.

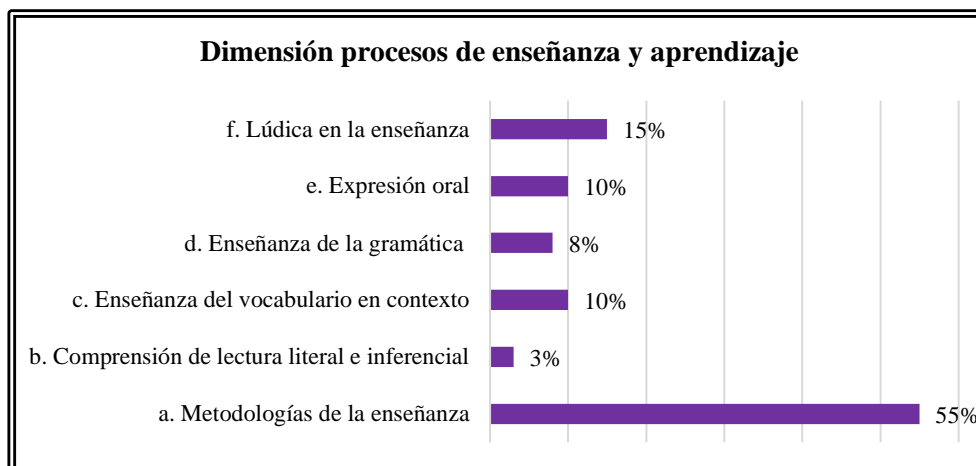
Tabla 193

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e, L ₁₁ , EST ₆ ; G.e, L ₂₁ , EST ₁ ; G.e, L ₂₃ , EST ₂ ; G.e, L ₂₄ , EST ₆ ; G.e, L ₂₉ , EST ₃ ; G.e, L ₃₀ , EST ₁ ; G.e, L ₃₆ , EST ₄ ; G.e, L ₃₇ , EST ₂ ; G.e, L ₃₉ , EST ₅ ; G.e, L _{40 - 41} , EST ₂ ; G.e, L _{42 - 44} , EST ₄ ; G.e, L ₄₅ , EST ₁ ; G.e, L ₅₁ , EST ₅ ; G.e, L ₅₉ , EST ₆ ; G.e, L ₆₁ , EST ₂ ; G.e, L ₆₂ , EST ₃ ; G.e, L ₆₃ , EST ₁ ; G.e, L ₆₄ , EST ₂ ; G.e, L _{86 - 87} , EST ₄ ; G.e, L ₈₈ , EST ₁ ; G.e, L ₁₁₁ , EST ₃ ; G.e, L ₁₂ , EST ₆ ;	22	55%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e, L ₈₉ , EST ₆	1	3%
c. Enseñanza vocabulario en contexto	G.e, L ₅ , EST ₂ ; G.e, L ₁₀ , EST ₅ ; G.e, L ₁₂ , EST ₄ ; G.e, L _{66 - 67} , EST ₅	4	10%
d. Enseñanza de la gramática	G.e, L ₁₉ , EST ₆ ; G.e, L _{91 - 92} , EST _{1,5} ; G.e, L _{94 - 95} , EST ₂	3	8%
e. Expresión oral	G.e, L ₂₆ , EST ₄ ; G.e, L ₂₇ , EST ₃ ; G.e, L ₃₃ , EST ₅ ; G.e, L ₃₄ , EST ₁	4	10%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e, L ₁₀ , EST ₅ ; G.e, L ₄₇ , EST ₃ ; G.e, L ₅₃ , EST ₆ ; G.e, L _{54 - 55} , EST ₁ ; G.e, L _{70 - 71} , EST ₁ ; G.e, L _{72 - 73} , EST ₃	6	15%
Total		40	100%

Figura 153

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM5



La categoría con mayor puntuación en tabla 193 y figura 153 es metodologías con el 55%, comprensión lectora el más bajo 3% exponiendo que la lectura no es un tema relevante en el aula. Lúdica 15%, Enseñanza de la gramática 8%, conocimiento comunicativo y enseñanza del vocabulario 10%.

a. Metodologías de la enseñanza

Esta categoría relata las estrategias que el docente realiza en clase. Repetición de palabras, ejercicios físicos en inglés cuando el grupo está inquieto, el docente poco les habla en inglés, el profesor más bien va por los grupos hablando en inglés y algunos contestan, se trabaja en grupo constantemente, el profesor sabe quién trabaja más y quien no y de acuerdo con ello es la nota, se trabaja con fotocopias, los estudiantes no llevan los materiales para la clase como los diccionarios de inglés y el docente los debe llevar así no lo usen los estudiantes, pues prefieren usar el celular.

Los estudiantes manifiestan que no se esfuerzan por realizar los trabajos ni tareas, pues es más fácil esperar a que alguien lo haga para copiarse y entregar los trabajos, con lo cual se les debe asignar la nota mínima para pasar, pues saben que los docentes no pueden dejar a la mayoría del grupo.

Los estudiantes manifiestan que los libros que el gobierno dio a la institución solo se usaron por un año y luego no se volvieron a usar.

“Nos hacen repetir varias veces las palabras” G.e, L 11, EST₆

“Hacemos repetición de palabras” G.e, L 21, EST₁

“Poco nos hacen ejercicios físicos en inglés” G.e, L 23, EST₂

“A mí sí, la profe hace ejercicios físicos cuando estamos cansones” G.e, L 24, EST₆

“No nos hablan en inglés” G.e, L 29, EST₃

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Muy pocas veces nos hablan en inglés” G.e, L 30, EST₁

“No nos hacen preguntas en inglés” G.e, L 36, EST₄

“La profe va por los grupos de trabajo y nos habla en inglés y algunos contestan” G.e, L 37, EST₂

“Trabajamos en grupo y solo esperamos a copiar cuando los que saben terminen” G.e, L 39, EST₅

“La profe se da cuenta. Ella sabe quién sabe y trabaja consciencia y nos baja la nota, pero como no perdemos el 3.0 está bien” G.e, L 40 - 41, EST₂

“Los profesores preguntan entendieron, algunos dicen que sí, ella dice traten de hacer y vienen y me preguntan, pero aun así no hay el esfuerzo por hacer el trabajo solos, preferimos trabajar en grupo” G.e, L 42 - 44, EST₄

“Los profes se hacen entender muy bien, enseña muy bien” G.e, L 45, EST₁

“Llevamos celular con traductor, el diccionario físico no, las profes nos traen y trabajos en grupo” G.e, L 51, EST₅

“Si todo el tiempo trabajamos en grupo para los talleres y traducciones” G.e, L 59, EST₆

“Nunca hemos usado libro en los años que he estado aquí, solo fotocopias” G.e, L 61, EST₂

“El libro que nos dio el gobierno se usó el año pasado, pero no completo” G.e, L 62, EST₃

“La profe poco trae fotocopias, en el tablero nos pone las oraciones” G.e, L 63, EST₁

“Trabajamos con copia dos hojitas por semana” G.e, L 64, EST₂

“Por lo general es trabajo en grupo, talleres de lecturas, hacer frases en forma afirmativa, interrogativa, negativa en pasado, presente, los tiempos del inglés” G.e, L 86 - 87, EST₄

“Organizar oraciones con palabras que están en desorden” G.e, L 88, EST₁

“No casi no nos dejan tareas” G.e, L 111, EST₃

“No nos deja, porque ella sabe que llegamos a copiarnos del que sabe” G.e, L 112, EST₆

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría gira en contestar preguntas de un texto, solo lo menciona un estudiante.

“Contestar preguntas de un texto” G.e, L 89, EST₆

c. Enseñanza vocabulario en contexto

Esta categoría se concentra en comentarios en base a lo que se hace con el vocabulario. Listas de verbos para memorizarlos, rompecabezas del vocabulario de la lectura a tratar, dibujar los significados de las palabras y completar frases y su relación.

“Tenemos una lista de verbos que se trabajan en clase” G.e, L 5, EST₂

“A veces rompecabezas, nos dan glosario para entender la lectura que se va a tratar” G.e, L 10, EST₅

“A nosotros no nos hacen nada, solo insisten en la memorización de vocabulario” G.e, L 12, EST₄

“Pues nos hacen dibujar el significado de la palabra, talleres de completar con palabras, relacionar frases” G.e, L 66 - 67, EST₅

d. Enseñanza de la gramática

Esta categoría gira alrededor de dos pilares. La explicación de la gramática a través de cuadros y frases y la segunda la inferencia, si no hay entendimiento la asesoría se da en el escritorio.

“Es más oraciones en pasado, presente en los diferentes tiempos” G.e, L 19, EST₆

“Con cuadros, señalando cada parte de la frase en forma afirmativa, negativa, interrogativa y respuesta y luego nos pone hacer frases.” G.e, L 91 - 92, EST_{1,5}

“A nosotros poca gramática, ella nos hace inferir del texto que nos da, aunque si no entendemos nos explica en el escritorio” G.e, L 94 - 95, EST₂

e. Expresión oral

Esta categoría no tuvo mucha acogida, las exposiciones una vez año y diálogos no se hacen.

“Pocas veces nos hacen diálogos” G.e, L 26, EST₄

“No hacemos diálogos” G.e, L 27, EST₃

“Muy pocas exposiciones. Una vez al año” G.e, L 33, EST₅

“Nunca hacemos exposiciones” G.e, L 34, EST₁

f. Lúdica en la enseñanza

Los estudiantes manifiestan que sus prácticas lúdicas son rompecabezas, canciones, murales con frases en inglés, grabaciones enviadas al WhatsApp y una vez con mosquitero se presiona la palabra correcta en medio de un montón.

“A veces rompecabezas, nos dan glosario para entender la lectura que se va a tratar” G.e, L 10, EST₅

“Cantamos, nos trae fotocopias con lecturas, pasamos al tablero a realizar frases” G.e, L₄₇, EST₃

“Hacemos sopas de letras, preparamos bailes para el día del idioma” G.e, L 53, EST₆

“Una vez nos pidió la profe que grabáramos y presentáramos un dramatizado y teníamos que enviarlo por el WhatsApp del curso” G.e, L 54 - 55, EST₁

“Una vez hicimos hacer un mural con una frase en inglés, era algo ecológico. Fue en grupo” G.e, L 70 - 71, EST₁

“Una vez pasamos al tablero para descubrir en un montón de palabras escritas el pasado del verbo, teníamos que golpear con un mosquitero la palabra correcta” G.e, L 72 - 73, EST₃

C. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión visualiza la manera como son evaluados los estudiantes.

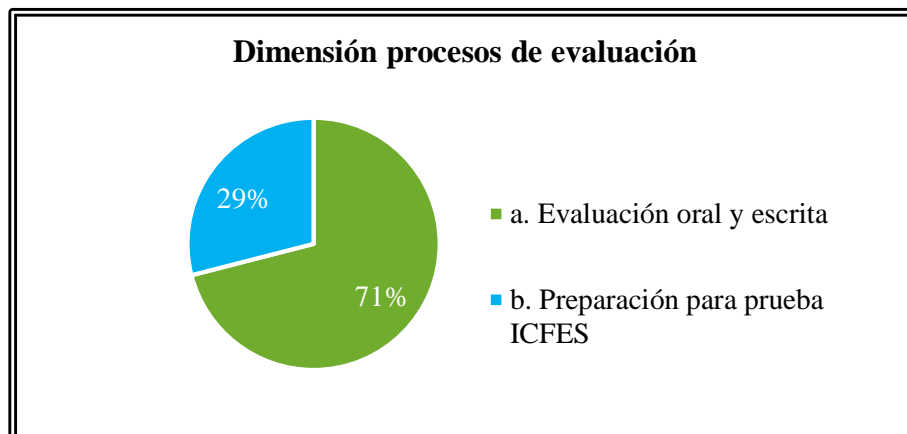
Tabla 194

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e, L 7, EST ₃ ; G.e, L 8, EST ₄ ; G.e, L 75 - 76, EST ₄ ; G.e, L 77, EST ₄ ; G.e, L 78 - 79, EST ₆ ; G.e, L 81 - 82, EST ₁ ; G.e, L 84 - 85, EST _{3,2}	5	71%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e, L 97 - 98, EST ₄ ; G.e, L 102 - 103, EST _{5,1}	2	29%
Total		7	100%

Figura 154

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM5



Observamos en tabla 194 y figura 154 que la categoría con mayor puntuación es evaluación escrita y oral con el 71%, preparación para la prueba ICFES el 29%.

a. Evaluación oral y escrita

Esta categoría menciona que no se hacen evaluaciones durante el año, solo son talleres y las recuperaciones necesarias en el periodo, ya que son muchas las oportunidades y los planes de mejoramiento, poco los hacen los estudiantes todo lo dejan para el final de año.

“En un tiempo se hizo evaluaciones, hace años, pero ya no” G.e, L 7, EST₃

“Imagino que no nos volvieron hacer evaluaciones, porque hacíamos copia” G.e, L 8, EST₄

“Tenemos una semana de recuperación al inicio de cada periodo para recuperar el anterior” G.e, L 75 - 76, EST₄

“El profe decide que puntaje colocar en el plan de mejoramiento” G.e, L 77, EST₄

“Los profes dan muchas opciones de recuperar una nota dentro del periodo, dicen sobre 4.0 la próxima clase. O dicen no lo recojo hoy terminenlo en la casa” G.e, L 78 - 79, EST₆

“Muy pocos hacemos los planes de mejoramiento, no es en inglés es en todas las materias no hacemos nada. Al final del año si nos esforzamos” G.e, L 81 - 82, EST₁

“Nunca hacen evaluaciones, solo revisan el cuaderno y los talleres” G.e, L 84 - 85, EST_{3,2}

b. Preparación para Prueba ICFES

Esta categoría menciona los simulacros que llevan a cabo los docentes, se contestan y luego se hace la retroalimentación y evaluaciones bimestrales que iniciaron este año.

“Simulacros en inglés, los copiamos y los resolvemos, luego ella nos explica cuál es la respuesta correcta” G.e, L 97 - 98, EST₄

“Evaluaciones bimestrales empezamos este año” G.e, L 102 - 103, EST_{5,1}

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM5

Esta dimensión mención los eventos institucionales que incentivan el aprendizaje del inglés.

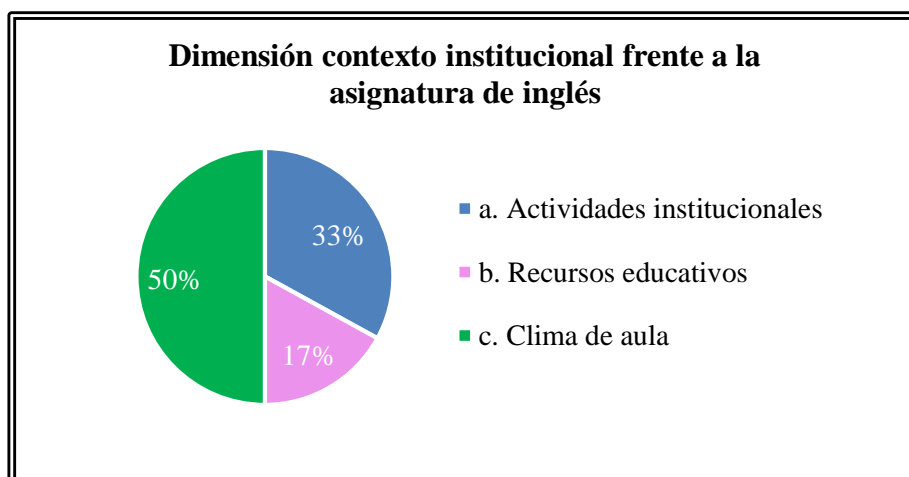
Tabla 195

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Signatura de Inglés en el G.e en la IEM5

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e, L 108 - 109, EST _{3,4} ; G.e, L 106, EST ₂	2	33%
b. Recursos educativos	G.e, L 57, EST ₅	1	17%
c. Clima de aula	G.e, L 31, EST ₆ ; G.e, L 49, EST ₄ ; G.e, L 68 - 69, EST ₃	3	50%
Total		6	100%

Figura 155

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM5



Esta institución en tabla 195 y figura 155 tiene el mayor porcentaje en clima de aula el 50%, actividades institucionales el 33% y recursos educativos el 17%.

a. Actividades institucionales

Dentro de esta categoría se observa que en el día del idioma se realizan puestas en escena en inglés como poesías y canciones y día Nukuma de igual manera, el English Day no es celebrado.

“Algunas veces canciones, poesías en español y en inglés en el día del idioma, en semana Nukuma hacemos algo parecido poesías” G.e, L 108 - 109, EST_{3,4}

“Nunca hemos hecho English Day. Solo el día del idioma” G.e, L 106, EST₂

b. Recursos educativos

Esta categoría menciona que el material como grabadoras, video beam, aula virtual no es llevado a la clase.

“Muy poco nos llevan la grabadora, como una o dos veces al año” G.e, L 57, EST₅

c. Clima de aula

Esta categoría manifiesta que las actividades en el aula no son divertidas, porque algunos estudiantes no respetan las clases, molestan, no prestan atención ni interés por aprender, el docente poco habla en inglés por la misma falta de atención e interés de los estudiantes.

“Ellos intentan hablarnos en inglés, pero no les ponemos atención, entonces dejan de hacerlo” G.e, L 31, EST₆

“Todos participamos en las actividades, pero no falta el que no hace nada” G.e, L 49, EST₄

“No jugamos nunca, la profe no nos trae nada divertido porque mis compañeros molestan y no dejan escuchar ni explicar, entonces solo fotocopias y copiar en el cuaderno” G.e, L 68 - 69, EST₃

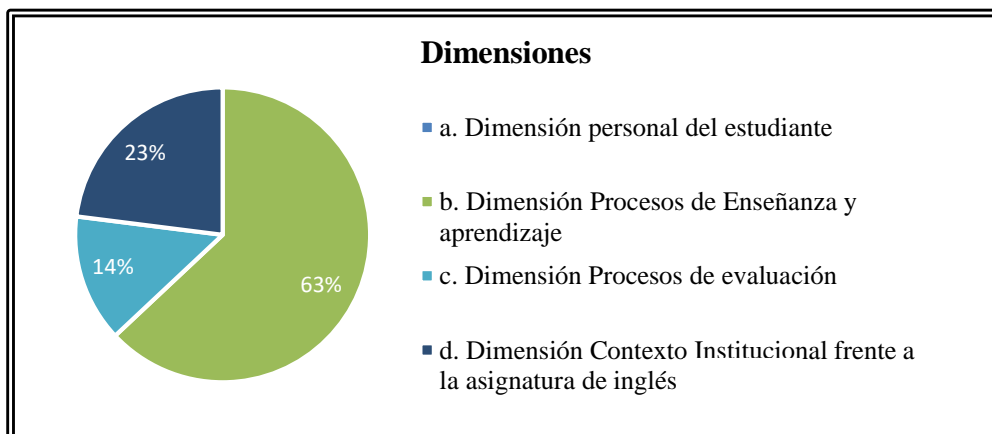
IEM6**Tabla 196**

Dimensiones Obtenidas en el G.e. en la IEM6. Frecuencias y Porcentajes

	Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1.	Dimensión personal del estudiante	0	0%
2.	Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	36	63%
3.	Dimensión procesos de evaluación	8	14%
4.	Dimensión contexto institucional	13	23%
	Total	57	100%

Figura 156

Distribución de Porcentajes de las Dimensiones en el G.e. en la IEM6



Como se evidencia en la tabla 196 y figura 156 la dimensión con mayor puntaje es procesos de enseñanza y aprendizaje 63%, la dimensión personal no posee comentarios siendo la de menor puntuación se considera que los estudiantes no se sienten acogidos por el aprendizaje de inglés. Dimensión contexto con el 23% y dimensión evaluación el 14%.

A. Dimensión Personal del Estudiante

Esta dimensión se trata de las vivencias del estudiante cuando decide aprender el idioma.

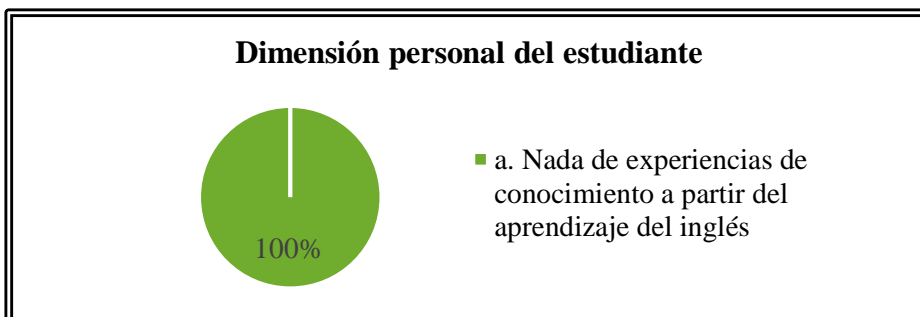
Tabla 197

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés		0	100%
Total		0	100%

Figura 157

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM6



En la tabla 197 y figura 157 se aprecia que los profesores en esta dimensión no aportan comentarios.

a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Esta categoría no visualizó comentarios.

b. Dimensión Procesos de Enseñanza y aprendizaje

Esta dimensión se centra en los procesos de aula desde el punto de vista del estudiante.

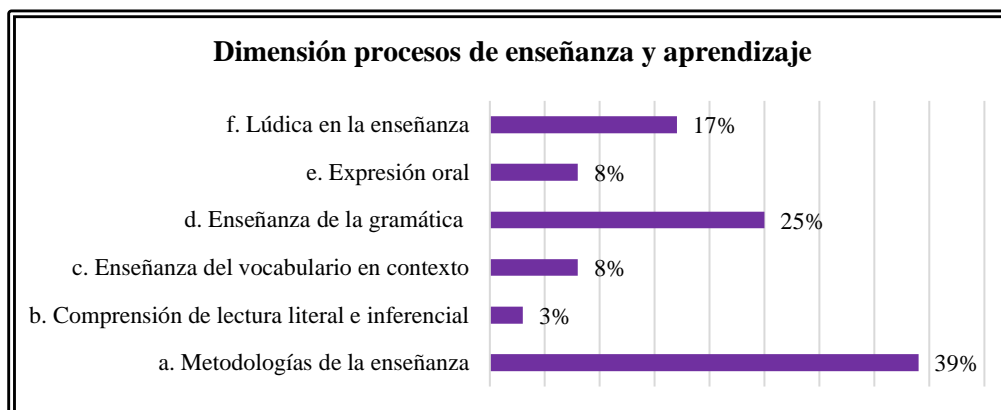
Tabla 198

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e L ₂₀ , EST ₄ ; G.e L ₂₂ , EST ₂ ; G.e L ₂₆₋₂₈ , PRO _{3, 1, 5} ; G.e L ₃₃ , EST ₃ ; G.e L ₄₂₋₄₃ , EST ₅ ; G.e L ₆₈₋₇₀ , EST _{3, 4} ; G.e L ₇₁₋₇₂ , EST _{2, 6} ; G.e L ₇₄ , EST ₄ ; G.e L ₇₅ , EST ₂ ; G.e L ₇₇ , EST ₃ ; G.e L ₇₉ , EST ₅ ; G.e L ₈₁ , EST ₁ ; G.e L ₈₃ , EST ₆ ; G.e L ₈₄ , EST ₄ ; G.e L ₁₁₉ , EST ₃	14	39%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e L ₁₈ , EST ₁	1	3%
c. Enseñanza vocabulario en contexto	G.e L ₅ , EST ₁ ; G.e L ₇ , EST ₂ ; G.e L ₈₋₉ , EST ₃	3	8%
d. Enseñanza de la gramática	G.e L ₁₈ , EST ₁ ; G.e L ₄₀₋₄₁ , EST ₂ ; G.e L ₄₅₋₄₇ , EST _{3, 5} ; G.e L ₁₀₂₋₁₀₃ , EST ₂ ; G.e L ₁₀₄ , EST ₅ ; G.e L ₁₀₅ , EST ₆ ; G.e L ₁₀₆₋₁₀₉ , EST _{3, 5} ; G.e L ₁₁₂₋₁₁₄ , EST ₂ ; G.e L ₁₂₀₋₁₂₁ , EST ₁	9	25%
e. Expresión oral	G.e L ₂₄ EST ₆ ; G.e L ₃₀₋₃₁ EST _{6, 2} ; G.e L ₃₄₋₃₅ , EST ₆	3	8%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e L ₄₈₋₅₂ , EST _{1, 4} ; G.e L ₅₇₋₅₈ , EST _{1, 3} ; G.e L ₆₀ , EST ₆ ; G.e L ₈₆₋₈₇ , EST _{3, 1} ; G.e L ₉₁₋₉₂ , EST ₂ ; G.e L ₁₁₀₋₁₁₁ , EST ₁	6	17%
Total		36	100%

Figura 158

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM6



La categoría con mayor puntaje en la tabla 198 y figura 158 es metodologías con el 39%, comprensión lectora el 3% siendo la de menor porcentaje se considera que la lectura no es un tema percibido por los estudiantes. Enseñanza de la gramática con el 25%, lúdica con el 17%, conocimiento comunicativo y enseñanza del vocabulario 8% a la vez.

a. Metodologías de la enseñanza

La repetición es constante en clase, poco se habla en inglés por parte del profesor y los estudiantes, el tablero es la herramienta que considera el educador para saber si los estudiantes entendieron, el diccionario es el celular o el físico, pero muchos no traen nada, hay diferentes criterios entre los maestros para el trabajo en grupo todo el tiempo o simplemente es individual todo el tiempo y para el uso de material solo fotocopias en cada clase o solo tablero por parte de otro maestro.

“Nos hacen repetición de palabras” G.e L 20, EST₄

“La profesora nos hace ejercicios de acciones física al inicio de la clase” G.e L 22, EST₂

“Los profesores no nos hablan en inglés, muy pocas veces, ellos intentaron, pero nosotros nos sentimos mal y empezamos a sabotear la clase” G.e L 26 – 28, PRO_{3, 1, 5}

“Nunca respondemos en inglés ni nos hacen preguntas en inglés” G.e L 33, EST₃

“A veces los profesores preguntan entendieron y dicen sí y van a ver y no. Por eso nos pasa al tablero” G.e L 42 – 43, EST₅

“Muchas veces manejamos diccionario, yo tengo la aplicación en mi celular, yo tengo el librito, algunos no traen nada” G.e L 68 - 70, EST_{3, 4}

“Yo no traigo diccionario, se me olvida, no tengo diccionario” G.e L 71 - 72, EST_{2, 6}

“Muy poco se trabaja en grupo, solo para los talleres, de resto las traducciones o las oraciones es individual” G.e L 74, EST₄

“En mi salón, es la decisión de cada uno si trabaja en grupo o no” G.e L 75, EST₂

“Depende del orden del salón se ponen hablar y dice la profe armen filas, individual”
G.e L 77, EST₃

“Nunca hemos usado libro en los años que he estado aquí, copias rara vez lo hace” G.e
L 79, EST₅

“Conmigo no usan libro, muy pocas fotocopias” G.e L 81, EST₁

“No tenemos libro del gobierno” G.e L 83, EST₆

“En mi salón todos los días trabajamos con fotocopias” G.e L 84, EST₄

“Nuestras clases solo fotocopias y escribir” G.e L 119, EST₃

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría no sucede constantemente en clase, es esporádica más es la escritura de oraciones en presente u otros tiempos verbales.

“A veces nos hacen comprensión lectora, los ejercicios son más oraciones en pasado, presente en los diferentes tiempos” G.e L 18, EST₁

c. Enseñanza vocabulario en contexto

Esta categoría se enfoca en las técnicas de memorización de vocabulario mediante fichas, listas, dibujos o practicas diversas para hacer memorizar al estudiante.

“En cada periodo nos dan listas de vocabulario” G.e L5, EST₁

“A nosotros nos evalúan con unas fichas con los verbos y nos pregunta cada ficha a nivel oral” G.e L7, EST₂

“Nosotros hacemos un dibujo con cada verbo y los memorizamos así la profe busca la manera de hacer más práctica para que uno pueda entenderle. Ella trata que todos entiendan” G.e L 8-9, EST₃

d. Enseñanza de la gramática

Para el desarrollo de la gramática el profesor realiza diferentes actividades en las cuales los estudiantes deben organizar las palabras para formar oraciones en diferentes tiempos verbales, completar los espacios en blanco dentro de una oración, construir oraciones o terminarlas a partir de la inferencia de frases particulares o a partir del análisis y explicación de cuadros que sintetizan las reglas gramaticales, la mayoría de las veces el trabajo se desarrolla en pequeños grupos. Los estudiantes consideran que los profesores explican muy bien.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“A veces nos hacen comprensión lectora, los ejercicios son más oraciones en pasado, presente en los diferentes tiempos” G.e L 18, EST₁

“Otra actividad que nos hace es pasarnos al tablero, hacer oraciones en forma afirmativa, el elige los estudiantes” G.e L 40 – 41, EST₂

“El año pasado, él explicaba muy bien el pasado, el presente todos los temas, es que él tiene una manera para que nosotros podamos entender muy bien y uno dice uhy ese tema es muy fácil” G.e L_{45 – 47}, EST_{3, 5}

“Es más trabajo en grupo, vocabulario, hacer oraciones en forma afirmativa, interrogativa, negativa o buscar las palabras correctas en un espacio en blanco” G.e L_{102 - 103}, EST₂

“O armar oraciones con palabras que estén en desorden” G.e L₁₀₄, EST₅

“El profe nos da un pedacito de la oración y nosotros tenemos que terminarla” G.e L₁₀₅, EST₆

“Con un cuadro nos explican la gramática, señalando con un marcador de diferente color las diferentes partes de la frase y luego nos pone hacer frases” G.e L_{106 - 109}, EST_{3, 5}

“Él nos explica los tiempos verbales al mismo tiempo y nos pone hacer ejercicios para identificar cada tiempo. O nos pone el verbo para hacer la oración en presente, futuro, pasado. O nos da una oración o párrafo para ubicar los verbos tomando en cuenta el tiempo” G.e L 112 - 114, EST₂

“La profe nos explica y nosotros tenemos que estar participando, ella nos daba una oración y nosotros teníamos que completarla con un verbo en participio” G.e L 120 - 121, EST₁

e. Expresión oral

Esta categoría se realiza de una manera esporádica, poco diálogos y exposiciones rara vez.

“Pocos diálogos, eso no lo hacemos” G.e L 24 EST₆

“Una vez hicimos una exposición una receta, nunca hacemos eso” G.e L 30 - 31 EST_{6, 2}

“Una vez, la profe nos pidió que hiciéramos un diálogo sobre un tema no me acuerdo, y luego lo presentamos ante toda la clase” G.e L 34 – 35, EST₆

f. Lúdica en la enseñanza

Esta categoría se enfoca en actividades lúdicas que los estudiantes recuerdan. El estudiante se disfraza y describe su vestuario, salir al parque a nombrar las cosas, hacer

afiches sobre el medio ambiente, escalera, loterías, sopas de letras; comentan los estudiantes que algunos participan en estas actividades otros no lo hacen.

“Una vez en octubre la profe nos puso a disfrazarnos y nos puso a explicar nuestro vestuario, también una vez nos hizo un compartir para que nosotros describiéramos la persona con un valor, su personalidad, la apariencia física, muy pocos participaron en la actividad, a muchos les dio pena y no hicieron nada” G.e L 48 – 52, EST_{1,4}

“Una vez salimos al parque a decir como se dice la mata en inglés, a describir la naturaleza, participaban muy pocos” G.e L 57 - 58, EST_{1,3}

“Nos hacen sopas de letras, nos pasa al pizarrón” G.e L 60, EST₆

“Nos hacen juegos de lotería, escalera, hacemos grupos de 4 o 5 y jugábamos, algunos por solo jugar y la recocha, pero por aprender no” G.e L 86 - 87, EST_{3,1}

“Una vez nos hizo hacer una cartelera, un afiche sobre el medio ambiente. Era una frase en inglés. Era en grupo” G.e L 91 – 92, EST₂

“Una vez dibujamos la bandera de unos países y teníamos que escribir una frase de cada país. O nos daba una palabra y debíamos hacer la oración con ese país en presente simple” G.e L 110 - 111, EST₁

B. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión se centra en la percepción que posee el estudiante sobre la evaluación.

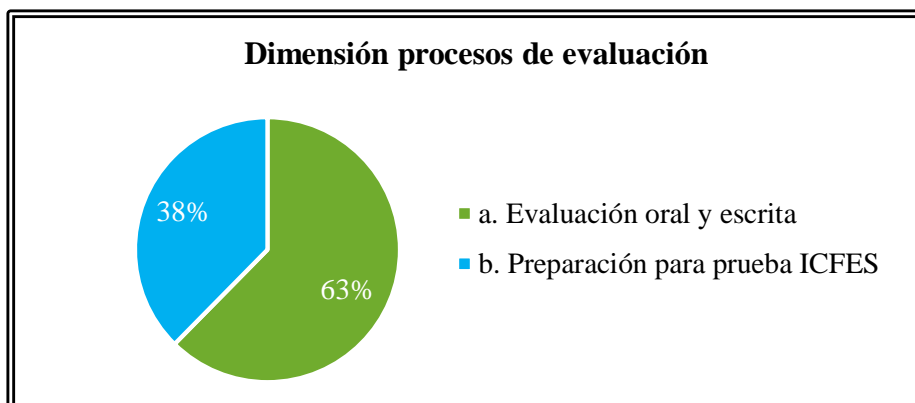
Tabla 199

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e. en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e L ₉₄ , EST ₃ ; G.e L ₉₅ , EST ₅ ; G.e L _{96 - 97} , EST ₁ ; G.e L ₉₉ , EST ₆ ; G.e L ₁₀₀ , EST ₆ ; G.e L ₁₀₁ , EST ₄ ; G.e L _{128 -130} , EST _{1,4}	5	63%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e L ₁₂₃ , EST ₅ ; G.e L ₁₂₄ , EST ₃ ; G.e L ₁₂₆ , EST ₅	3	38%
Total		8	100%

Figura 159

Distribución por Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación por Categorías en el G.e en la IEM6



Al observar la tabla 199 y figura 159 la categoría evaluación escrita y oral como en las demás instituciones tiene el porcentaje más alto 63%.

a. Evaluación oral y escrita

Los estudiantes mencionan el tema de las recuperaciones, las cuales se dan en el mismo periodo y las generales en el segundo y tercer periodo, comentan que los profesores dan muchas oportunidades, repiten las evaluaciones y dejan la mejor nota y por último en las evaluaciones bimestrales se aplican cuestionarios para saber qué estudiar.

“Nosotros recuperamos en el mismo periodo” G.e L 94, EST₃

“En el segundo y tercer periodo únicamente” G.e L 95, EST₅

“Los profes dan mucha oportunidad, una tarea que no se entregó, la próxima clase entonces, dicen ellos” G.e L 96-97, EST₁

“A veces nos hacen evaluaciones y dan oportunidad para repetirla y nos dejan la mejor nota” G.e L 99, EST₆

“El profesor da oportunidad de presentar fichas, a veces 20 o 50 fichas” G.e L 100, EST₆

“Muy pocas evaluaciones” G.e L 101, EST₄

“Nos hacen evaluaciones censales en cada periodo, nos ponen cuestionarios para repasar para esa evaluación y los profes escogen las preguntas” G.e L 128-130, EST_{1, 4}

b. Preparación para Prueba ICFES

Los estudiantes mencionan que les hacen ejercicios de preguntas de selección múltiple dos veces al periodo, alguna vez los llevaron al aula virtual para presentar pruebas y otros comentan que nada de preparación para dichas pruebas.

“Nos bajan al aula virtual y nos pone simulacros para prepararnos para el ICFES” G.e L 123, EST₅

“A nosotros nada no nos preparan para el ICFES” G.e L 124, EST₃

“Dos veces al periodo nos hace ejercicios de a, b, c, d” G.e L 126, EST₅

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM6

Esta dimensión ubica los ambientes institucionales que promocionan el aprendizaje del inglés.

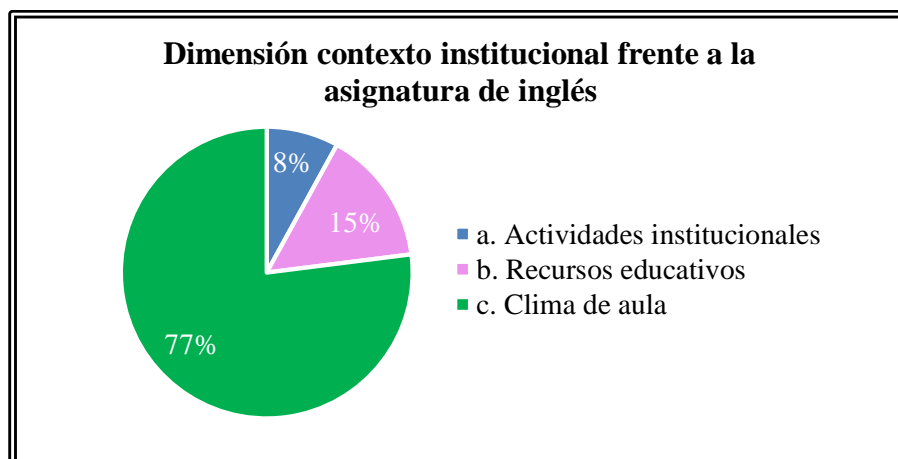
Tabla 200

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional de Inglés en el G.e en la IEM6

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e L 132, EST ₂	1	8%
b. Recursos educativos	G.e L 124, EST ₅ ; G.e L 62, EST ₂	2	15%
c. Clima de aula	G.e L 11, EST ₄ ; G.e L 37, EST ₄ ; G.e L 38 - 39, EST ₁ ; G.e L 53 - 54, EST _{6, 4} ; G.e L 55, EST ₁ ; G.e L 56, EST ₅ ; G.e L 62 - 63, EST ₂ ; G.e L 64 - 65, EST ₃ ; G.e L 89 - 90, EST ₁ ; G.e L 116 - 118, EST ₅	10	77%
Total		13	100%

Figura 160

Distribución por Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM6



Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

La categoría con mayor puntaje en tabla 200 y figura 160 es el clima de aula con el 77% se considera relevante el entorno escolar, recursos educativos el 15% y actividades institucionales el 8%.

a. Actividades institucionales

Esta categoría manifiesta que actividades institucionales no se hacen.

“Nunca hemos hecho English Day” G.e L 132, EST₂

b. Recursos educativos

Esta categoría dice que poco el aula virtual es usada para el inglés y que la grabadora una vez al año máximo dos veces es traída al aula.

“El aula virtual para prepararnos para el ICFES, pero eso es raro que nos lleven” G.e L 124, EST₅

“Muy poco nos traen grabadora, como una o dos veces al año” G.e L 62, EST₂

c. Clima de aula

Esta categoría manifiesta que es muy difícil el ambiente en el aula, pocos se preocupan por aprender inglés, solo se puede hacer clase con cinco, el docente pasa por el puesto a revisar, porque el tablero no es bien acogido, los educandos no les gusta pasar. Estas situaciones se dan de acuerdo con el punto de vista del estudiante, porque no les importa la nota, no les interesa aprender un idioma es muy difícil.

“El estudiante que no quiere aprender es porque es muy flojo, muy idiota, desinteresado” G.e L 11, EST₄

“Es que hay veces que los grupos no hacen nada y solo con cinco no se puede hacer la clase” G.e L 37, EST₄

“Es que a nosotros nos da mucha pena pasar al tablero, entonces el profe solo lo revisa en el cuaderno” G.e L 38 - 39, EST₁

“El ánimo de todos está como en el piso, porque les da duro el inglés” G.e L 53 - 54, EST₆,
4

“No les importa la nota, no lo hacen y no lo hacen y punto” G.e L 55, EST₁

“Es que es aburrido aprender otro idioma, es difícil, el profe verá si me pasa o no” G.e L 56, EST₅

“La profe pone su empeño, pero no falta los groseros, uhy que aburrido o empiezan a faltarle al respeto” G.e L 62 - 63, EST₂

“Por eso los profes no hacen actividades chéveres, porque los compañeros no les gusta nada. Ellos prefieren escribir y ya” G.e L 64 - 65, EST₃

“Nosotros nunca, nada juegos, ni nos pasa al tablero. Es que el curso, molesta mucho por eso es solo fotocopias y escribir” G.e L 89 - 90, EST₁

“La profe hace muchas actividades, pero si se ponen hablar o con groserías se tiran la clase. Por ejemplo, una vez se puso Olaya con su altanería y la profe se puso ahí a hablar con él y esa vez quedo el tema ahí” G.e L 116 - 118, EST₅

IEM7

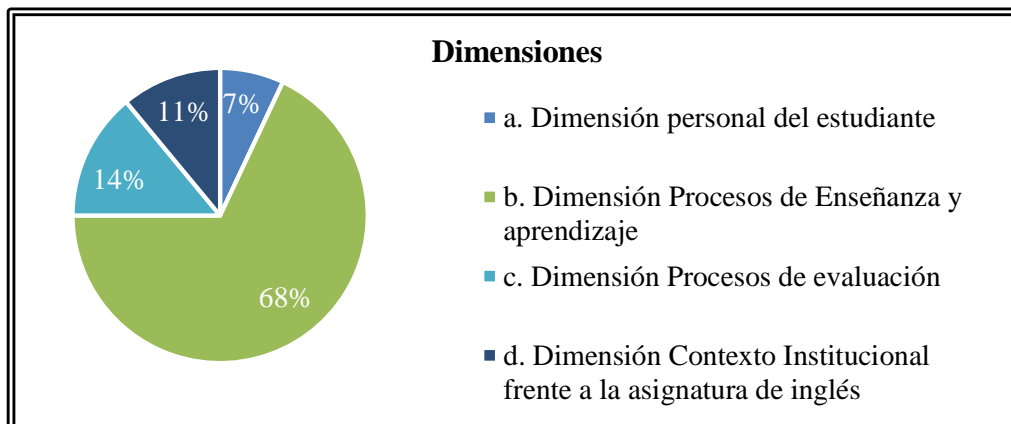
Tabla 201

Dimensiones Obtenidas en el G.e en la IEM7. Frecuencias y Porcentajes

	Dimensiones	Frecuencias	Porcentaje
1.	Dimensión personal del estudiante	5	7%
2.	Dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje	50	68%
3.	Dimensión procesos de evaluación	10	14%
4.	Dimensión contexto institucional	8	11%
	Total	73	100%

Figura 161

Distribución por Porcentajes de las Dimensiones en el G.e. en la IEM7



La dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje en la tabla 201 y figura 161 posee el mayor porcentaje el 68%, la de menor con el 7% dimensión personal mostrando la relevancia por el quehacer en el aula. Dimensión evaluación el 14% y dimensión contexto el 11%.

a. Dimensión personal del estudiante

Esta dimensión ilustra las practicas del estudiante cuando se enriquece con el aprendizaje del inglés

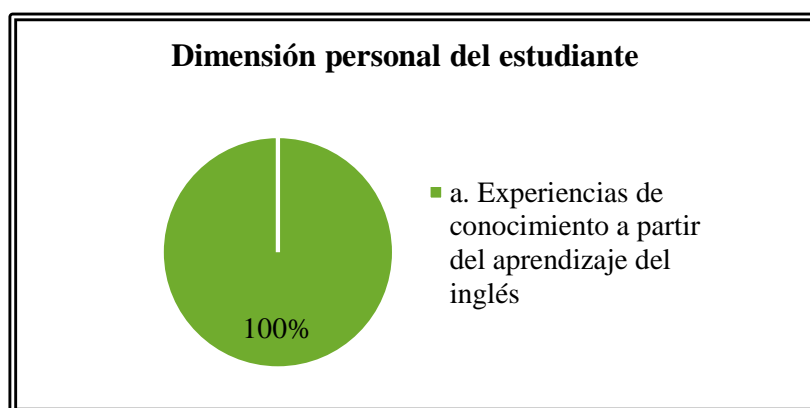
Tabla 202

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés	G.e 41 - 42, EST ₉ ; G.e L 163, EST ₆ ; G.e L 164, EST ₁ ; G.e L 165, EST ₅ ; G.e L 129 - 130, EST ₇	5	100%
Total		5	100%

Figura 162

Distribución por Porcentajes de la Dimensión Personal del Estudiante en la IEM7



Al analizar la tabla 202 y figura 162 esta dimensión muestra cinco comentarios sumando el 100%.

a. Experiencias de conocimiento a partir del aprendizaje del inglés

Esta categoría muestra que el docente solicita que desarrollen actividades en la plataforma de duolingo hasta alcanzar determinado puntaje, algunos estudiantes ven videos en inglés, escuchan música como práctica libre.

“Otra aplicación que nos pone el profe es el duolingo, nos pido 6000 puntos para este periodo y ya casi la mayoría los tiene. El profe está pendiente de este trabajo” G.e L_{41 - 42}, EST₉

“Yo juego duolingo todos los días” G.e L₁₆₃, EST₆

“Veo videos, series en inglés, películas con subtítulos en español” G.e L₁₆₄, EST₁

“Escucho música en inglés” G.e L₁₆₅, EST₅

“Tengo un familiar en el Facebook y hablo ingles con el” G.e L_{129 - 130}, EST₇

B. Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Esta dimensión evidencia a manera de experiencia de los estudiantes los procesos de aula que realiza el profesor.

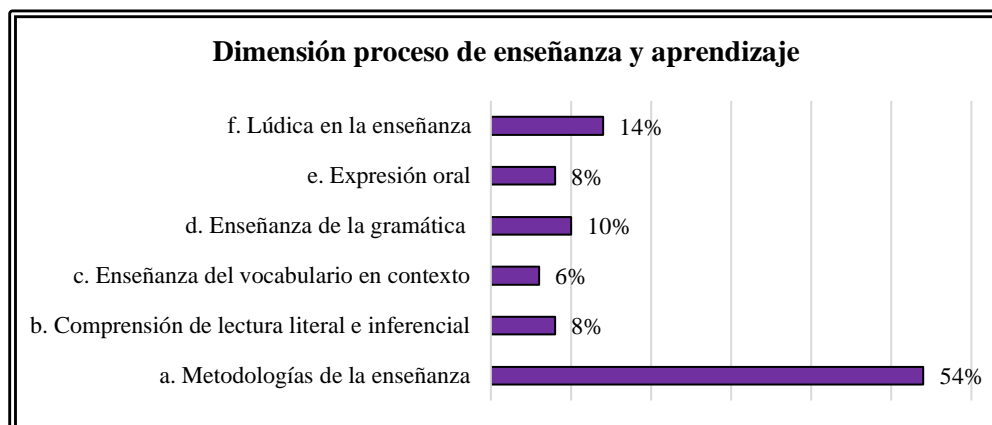
Tabla 203

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el G.e en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Metodologías de la enseñanza	G.e L ₂₂₋₂₃ , EST ₉ ; G.e L ₃₁ , EST ₄ ; G.e L ₃₂ , EST ₁ ; G.e L ₃₃₋₃₄ , EST ₂ ; G.e L ₃₆ , EST ₆ ; G.e L ₃₇₋₃₈ , EST ₅ ; G.e L ₄₀ , EST ₈ ; G.e L ₄₃₋₄₄ , EST ₆ ; G.e L ₄₆ , EST ₇ ; G.e L ₆₃₋₆₄ , EST ₅ ; G.e L ₆₅₋₆₆ , EST ₆ ; G.e L ₇₁₋₇₂ , EST ₉ ; G.e L ₇₄₋₇₅ , EST ₁₀ ; G.e L ₇₆₋₇₇ , EST ₉ ; G.e L ₈₁ , EST ₂ ; G.e L ₈₆ , EST ₆ ; G.e L ₈₇₋₈₈ , EST ₄ ; G.e L ₉₄₋₉₅ , EST ₈ ; G.e L ₁₀₀ , EST ₁ ; G.e L ₁₀₁₋₁₀₂ , EST ₄ ; G.e L ₁₀₄₋₁₀₅ , EST ₆ ; G.e L ₁₀₇ , EST ₃ ; G.e L ₁₀₈ , EST ₉ ; G.e L ₁₁₀₋₁₁₁ , EST ₅ ; G.e L ₁₁₃₋₁₁₅ , EST _{6,2} ; G.e L ₁₁₈₋₁₂₀ , EST ₈ ; G.e L ₁₃₁ , EST ₅	27	54%
b. Comprensión de lectura literal e inferencial	G.e L ₁₅ , EST ₆ ; G.e L ₂₀₋₂₁ , EST ₈ ; G.e L ₂₄₋₂₇ , EST ₁₀ ; G.e L ₈₃₋₈₄ , EST ₃	4	8%
c. Enseñanza vocabulario en contexto	G.e L ₄ , EST _{1,2} ; G.e L ₈₋₁₀ , EST ₄ ; G.e L ₁₂ , EST ₅	3	6%
d. Enseñanza de la gramática	G.e L ₆ , EST ₃ ; G.e L ₄₉₋₅₂ , EST ₁ ; G.e L ₆₈₋₇₀ , EST ₈ ; G.e L ₇₉ , EST ₁ ; G.e L ₁₅₇ , EST ₁₀	5	10%
e. Expresión oral	G.e L ₁₄ , EST ₅ ; G.e L ₄₈ , EST ₁₀ ; G.e L ₁₂₁₋₁₃₅ , EST ₈ ; G.e L ₁₃₆ , EST ₉ ;	4	8%
f. Lúdica en la enseñanza	G.e L ₅₆₋₅₇ , EST ₅ ; G.e L ₅₈₋₆₀ , EST ₆ ; G.e L ₆₁ , EST ₃ ; G.e L ₁₂₁₋₁₂₂ , EST ₇ ; G.e L ₁₂₄₋₁₂₇ , EST ₁ ; G.e L ₁₃₈ , EST ₃ ; G.e L ₁₅₉₋₁₆₁ , EST ₈ ;	7	14%
Total		50	100%

Figura 163

Distribución de Porcentajes de la Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por Categorías en el G.e en la IEM7



Las categorías metodologías en la tabla 203 y figura 163 tiene el 54% siendo el porcentaje más alto, enseñanza de vocabulario, conocimiento comunicativo y comprensión lectora el 6% y 8% los más bajos, se consideran que las clases se encargan de temas diferentes a afianzar el vocabulario, la comprensión lectora y la comunicación. Enseñanza de la gramática puntúa en 10% y lúdica en 14%.

a. Metodologías de la enseñanza

La mayoría de los estudiantes no llevan diccionario, se trabaja más con el traductor, se realizan ejercicios de movimiento físico y repetición de oraciones religiosas hasta lograr la memorización, saludos en inglés de diferentes formas, el docente hace preguntas en inglés y las contestan en español, se trabaja con el libro aunque pocos lo tienen, algunos dicen que les hablan en inglés todo el tiempo, pero en los grados inferiores no les agrada que el profesor les hable en inglés, porque no entienden y se aburren, escritura de párrafos y escritura libre al pasar al tablero, dictados en inglés para luego corregir, trabajo en grupo para talleres largos y el individual para ejercicios más sencillos. Los docentes nombran monitores para que les expliquen y ayuden a los compañeros que presentan más dificultades

“Trabajamos con portafolio nos coloca las actividades y otras cosas dinámicas” G.e L22-23, EST9

“No llevamos diccionario para la clase, solo seis lo traen” G.e L31, EST4

“El diccionario lo compramos con el libro entonces lo usamos mucho, mucho” G.e L32, EST1

“Nosotros llevamos el celular con la aplicación o el traductor y nos ayudamos unos con otros, los textos los entendemos fácilmente sin necesidad que la profe nos lo traduzca” G.e L33 - 34, EST2

“Poca repetición de frases en clase” G.e L36, EST6

“Hacemos ejercicios stand up, sit down al inicio de la clase, repetimos oraciones religiosas al inicio de la clase hasta que todos ya casi nos la aprendíamos” G.e L37 - 38, EST5

“Pasamos al tablero a traducir la frase y luego nos da la pronunciación y repetimos” G.e L40, EST8

“El profe también nos dice que trabajemos con el duolingo, pero nadie lo hace, ponen muchos “peros” mis compañeros, no tengo internet, tengo que hacer...” G.e L43 - 44, EST6

“No nos dan enlaces ni nada de links de internet” G.e L46, EST7

“Nos saluda en inglés y ella dice que todo el mundo está acostumbrado a saludar de la misma manera” G.e L63 - 64, EST5

“Nos hace preguntas, la entendemos, pero a veces contestamos en español” G.e L65 - 66, EST6

“A nosotros todo el tiempo nos habla en inglés, ella nos dice que debemos forzarnos a tratar de entender. Y nosotros les traducimos a los que no entienden, porque hay muchos que no entienden” G.e L71 - 72, EST9

“Los temas de octavo no son tan altos como los decimo nos aburre que el profe nos hable en inglés, porque no le entendemos” G.e L74 - 75, EST10

“Nosotros trabajamos con un libro, pero muy pocos lo tienen, entonces se trabaja muy poco, ella no permitió que les sacaran copia” G.e L76 - 77, EST9

“Nos hacen mímica para que entendamos” G.e L81, EST2

“Hacemos párrafos de lo que hicimos en la tarde o las vacaciones, temas varios” G.e L86, EST6

“La profe nos dicta cualquier cosa en inglés, nosotros tenemos que escribirla en el tablero y la tratamos de organizar para saber que dice y luego ella nos corrige” G.e L87 - 88, EST4

“Coloca monitores, los que saben con los que no saben y así sacan a flote la nota para que no les quede tan pesado” G.e L94 - 95, EST8

“Muchas veces trabajamos individual traducción o frases, una clase en grupo es con el libro” G.e L100, EST1

“El trabajo individual es cortico que uno entienda y en grupo son trabajos más largos y más difíciles” G.e L101 - 102, EST4

“A veces en grupo o individual para buscar vocabulario del libro que nos deja para trabajar. Una vez por semana es individual” G.e L104 - 105, EST6

“Se toman copias o el libro original” G.e L107, EST3

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

“Una vez trabajamos con el mismo libro durante dos años” G.e L₁₀₈, EST₉

“Conmigo, en sexto no pidieron libro, en séptimo y octavo se pidió libro, pero no lo usaron y en noveno se pidió un grupo de copias y tablero o grabadora para la gramática”
G.e L₁₁₀₋₁₁₁, EST₅

“La profe dice Zamudio usted con quiere hacerse para que le expliquen, digamos el profe nos pone en grupo, nos deja la actividad y yo se la explico, gracias a eso van perdiendo solo 5” G.e L₁₁₃₋₁₁₅, EST_{6,2}

“Mi profe pasa al tablero a los estudiantes para mirar si entendieron la explicación del compañero con oraciones o con el PAMA ella comprueba que si aprendieron” G.e L₁₁₈₋₁₂₀, EST₈

“Nos pasa al tablero hacer frases y nos explica en el tablero y todos tienen que pasar”
G.e L₁₃₁, EST₅

b. Comprensión de lectura literal e inferencial

Esta categoría se enfoca en las actividades del libro. Comprender pasajes de una lectura y responder preguntas o realizar diferentes actividades propuestas en el texto, realizar dibujos sobre la lectura y describirlas en español e inglés, traducción de lecturas y búsqueda de vocabulario desconocido.

“También leemos nosotros y desarrollamos preguntas” G.e L₁₅, EST₆

“Nosotros trabajamos con el libro del gobierno, nosotros sacamos el vocabulario desconocido y resolvemos las actividades” G.e L₂₀₋₂₁, EST₈

“Nos ponen a leer una lectura y nos detenemos en diferentes partes para decir que entendimos, que decía, luego la profe nos decía de que se trataba en verdad. También por portafolio, eran por unidades, entonces la traducción, el dibujo, el vocabulario desconocido, actividades de comprensión” G.e L₂₄₋₂₇, EST₁₀

“De las lecturas del libro nos hacen dibujar las imágenes que están plasmadas y escribir lo que entendemos en español y en inglés” G.e L₈₃₋₈₄, EST₃

c. Enseñanza vocabulario en contexto

Esta categoría se basa en las listas de vocabulario como verbos que los profesores les dan a los estudiantes para que realicen fichas con dibujos o la palabra en español y luego evaluarlos en un momento dado.

“Nos dan listas de vocabulario, pero no nos hacen evaluaciones” G.e L₄, EST_{1,2}

“El profe nos da lista de verbos, nos pone a conjugar los verbos en pasado y participio y nos pone juegos, por ejemplo, fichas bibliográficas, nos memorizamos los verbos, nos

evalúa oralmente, coge tres fichas y si las decimos, bien 5.0 y si no se puede recuperar más adelante” G.e L₈₋₁₀, EST₄

“También nos hace fichas para aprendernos los verbos y luego nos evalúa” G.e L₁₂, EST₅

d. Enseñanza de la gramática

Esta categoría habla de cómo es la gramática explicada con cuadros expositivos y ejemplos a realizar y otra manera es a través de exposiciones de temas gramaticales.

“La metodología del profe es más gramatical, hacer oraciones, verbos” G.e L₆, EST₃

“Nosotros nada de diálogos, trabajamos con exposiciones de temas gramaticales que ya se han visto para enfatizar, los grupos son de cuatro personas. Algunos perdieron, porque solo hicieron la presentación en video beam la copiaron de alguna página en internet y nada más” G.e L₄₉₋₅₂, EST₁

“A veces nos hablan en inglés, la gramática en inglés y en español depende de si entendemos o no y lo mismo las actividades en inglés y en español, los que más saben inglés, ella les dice traduzcan a sus compañeros” G.e L₆₈₋₇₀, EST₈

“Exponemos sobre la gramática, el pasado simple” G.e L₇₉, EST₁

“Hace un cuadro con las partes de la oración y coloca ejemplos” G.e L₁₅₇, EST₁₀

e. Expresión oral

Esta categoría se centra en actividades esporádicas que se realizaron en el aula en algún momento, diálogos, y exposiciones con rutinas del diario vivir.

“Nos leen la lectura y nos hace preguntas a ver si entendimos algo de lo escuchado” G.e L₁₄, EST₅

“Al comienzo de año hicimos un diálogo” G.e L₄₈, EST₁₀

“Nos puso exposiciones de la rutina diaria, a qué hora se baña, que desayuna y así” G.e L₁₂₁₋₁₃₅, EST₈

“Nosotros nada de situaciones cotidianas” G.e L₁₃₆, EST₉

f. Lúdica en la enseñanza

Los estudiantes mencionan que el trabajo que propone el profesor con fichas bibliográficas es novedoso, dinámico y divertido muy recordado por los estudiantes. Algunos estudiantes manifiestan actividades que consistía en botar y revolver las fichas por todo el salón en el piso para luego encontrar el verbo que el profesor solicitara el estudiante que al final tuviera más fichas ganaba; otra de las actividades consistía en

caminar por el salón y luego sentarse para responder por la ficha que se tuviera encima del pupitre, actividades de salir y hablar en inglés a los compañeros, se realizan salidas por los diferentes sitios turísticos de la ciudad para que de manera organizada se realicen explicaciones en inglés sobre cada uno de estos sitios y como último comentario, cuando el aula se encuentra sin ánimo el docente hace dinámicas.

“Nosotros hacemos los verbos en fichas bibliográficas y las botábamos en el piso y ella decía tal verbo y nos tocaba buscarlo entre las fichas y el que tuviera más fichas ganaba más nota” G.e L_{56 - 57}, EST₅

“Con las fichas hacemos más actividades, todos de pie ella contaba y nosotros caminábamos y nos sentábamos y pasaba por los puestos y nos preguntaba por el verbo y teníamos que decir su significado o los que nos pidiera” G.e L_{58 - 60}, EST₆

“O a veces también revuelve fichas y dice busquen tal verbo” G.e L₆₁, EST₃

“Una vez nos hizo una actividad, nos llevó a la catedral de sal, nos puso a redactar un párrafo de lo que nos había gustado” G.e L_{121 - 122}, EST₇

“Cuando el salón esta todo callado, como aburrido, hace dinámicas, como cambiarse de puesto, el ultimo que se siente hace penitencia, algunas veces lo hace en inglés” G.e L_{124 - 127}, EST₁

“A veces se llenan espacios con las canciones” G.e L₁₃₈, EST₃

“Cuando nos llevó a la mina de sal, cada grupo, explicaba en un punto del camino, otros allá en la estación del tren, otros en el parque principal, en la entrada, en la estatua del minero y así, cada uno tenía que explicar en inglés” G.e L_{159 - 161}, EST₈

C. Dimensión Procesos de Evaluación

Esta dimensión se centra en las practicas evaluativas que el estudiante observa en el aula.

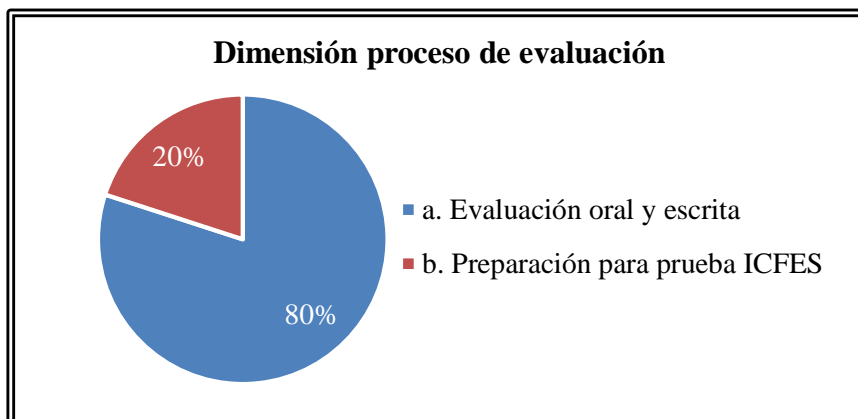
Tabla 204

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Evaluación oral y escrita	G.e L _{8 - 10} , EST ₄ ; G.e L ₁₂ , EST ₅ ; G.e L _{90 - 91} , EST ₂ ; G.e L ₉₂ , EST ₇ ; G.e L ₉₃ , EST ₁ ; G.e L _{95 - 96} , EST ₈ ; G.e L _{97 - 98} , EST ₂ ; G.e L _{118 - 120} , EST ₈	8	80%
b. Preparación para prueba ICFES	G.e L ₁₅₁ , EST ₆ ; G.e L ₁₅₅ , EST ₄	2	20%
Total		10	100%

Figura 164

Distribución por Porcentajes de la Dimensión Procesos de Evaluación en el G.e en la IEM7



La categoría con mayor porcentaje en tabla 204 y figura 164 es evaluación escrita y oral con el 80% evidenciando el interés del estudiante en comunicar este aspecto.

a. Evaluación oral y escrita

Los estudiantes comentan las maneras cómo los evalúan. Las fichas son una forma, si algún estudiante no puede, más adelante le da otra oportunidad, corrección de evaluaciones de cada periodo, trabajos extras de recuperación, la nota del siguiente periodo y el plan de mejoramiento PAMA al final de año

“El profe nos da lista de verbos, nos pone a conjugar los verbos en pasado y participio y nos pone juegos, por ejemplo, fichas bibliográficas, nos memorizamos los verbos, nos evalúa oralmente, coge tres fichas y si las decimos, bien 5.0 y si no se puede recuperar más adelante” G.e L8 - 10, EST₄

“También nos hace fichas para aprendernos los verbos y luego nos evalúa” G.e L12, EST₅

“Ella nos hace corregir las evaluaciones finales que se hacen cada periodo. Por ejemplo, que dice aquí en forma oral, nos hace previa sobre la previa” G.e L90 - 91, EST₂

“Nos ponen un trabajo extra para recuperar” G.e L92, EST₇

“A nosotros no, se recupera con la nota del siguiente periodo o al final del año” G.e L93, EST₁

“El plan de mejoramiento (PAMA) los hace todo el salón, aunque no hayan perdido, nos ayudamos entre todos” G.e L95 - 96, EST₈

“Además del plan de mejoramiento (PAMA) que lo deja en la fotocopiadora, nos coloca una exposición de un tema” G.e L97 - 98, EST₂

“Mi profe pasa al tablero a los estudiantes para mirar si entendieron la explicación del compañero con oraciones o con el PAMA ella comprueba que si aprendieron” G.e L₁₁₈₋₁₂₀, EST₈

b. Preparación para Prueba ICFES

Esta categoría se enfoca en las pruebas bimestrales, 20 preguntas que cuestan el 20% de la nota del periodo y el curso pre-ICFES.

“Nos hacen pruebas a nivel institucional, 20 preguntas de inglés, cuesta el 20%” G.e L₁₅₁, EST₆

“Hacemos unos simulacros y un pre-ICFES los sábados” G.e L₁₅₅, EST₄

D. Dimensión Contexto Institucional frente la Asignatura de Inglés IEM7

Esta dimensión hace referencia a los ambientes propicios que posee la institución para el aprendizaje del inglés.

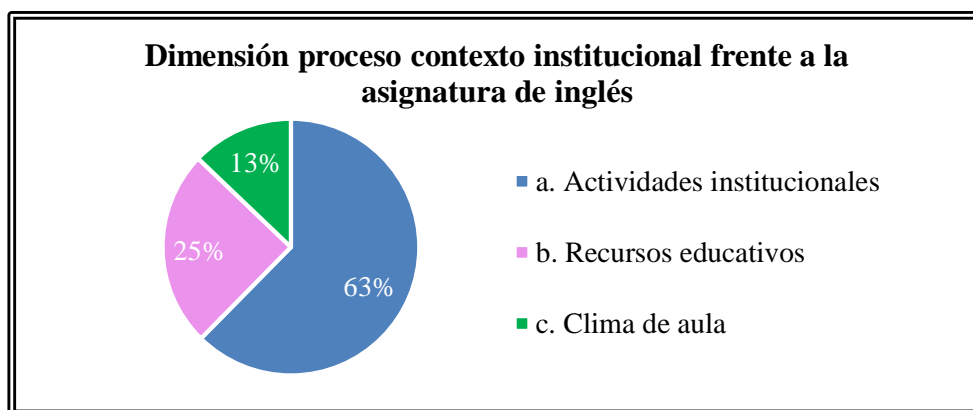
Tabla 205

Categorías Obtenidas en el Análisis de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura en el G.e en la IEM7

Categorías	Unidades de análisis	Frecuencias	Porcentaje
a. Actividades institucionales	G.e L ₁₄₀₋₁₄₁ , EST ₁₀ ; G.e L ₁₄₃ , EST ₂ ; G.e L ₁₄₅₋₁₄₆ , EST ₅ ; G.e L ₁₄₇ , EST ₇ ; G.e L ₁₄₈₋₁₄₉ , EST ₁	5	63%
b. Recursos educativos	G.e L ₂₉ , EST ₃ ; G.e L ₁₇₋₁₈ , EST ₇	2	25%
c. Clima de aula	G.e L ₁₂₉₋₁₃₀ , EST ₇	1	13%
Total		8	100%

Figura 165

Distribución por Porcentajes de la Dimensión Contexto Institucional Frente a la Asignatura de Inglés en el G.e en la IEM7



En la tabla 205 y figura 165, las actividades institucionales tienen el mayor porcentaje 63%, le sigue recursos educativos 25% y continúa clima de aula con el 13%.

a. Actividades institucionales

Esta categoría narra que el English Day se ha hecho siempre. Las actividades que recuerdan son bailes, carteleras, tarjetas de Halloween, carrera de observación, obras de teatro con extranjero, prueba de inglés aquel día quien gano les dieron balones.

“Para el English Day tenemos preparado bailes, carteleras, tarjetas de Halloween” G.e L_{140 – 141}, EST₁₀

“Todos los años que he estado en este colegio se ha hecho el English Day” G.e L₁₄₃, EST₂

“Una vez en el English Day hicimos un buscador de pistas, teníamos que salir del colegio, muy chévere, ha sido una de las actividades que más me ha gustado, eran en grupo” G.e L_{145 – 146}, EST₅

“El año pasado trajeron un extranjero y también hicieron una obra de teatro” G.e L₁₄₇, EST₇

“Una vez hicimos una prueba de inglés en el día del English Day y los que ganaron les dieron balones” G.e L_{148 – 149}, EST₁

b. Recursos educativos

Esta categoría menciona el trabajo con grabadora que es para listening y se usa una vez por semana cuando el libro es llevado a clase.

“Videos nunca, solo grabadora para trabajar con el libro, una vez cada semana” G.e L₂₉, EST₃

“Nos pidió un libro y nos lleva la grabadora y nos hace escuchar tres veces el texto y luego nos coloca las actividades en el libro” G.e L_{17 - 18}, EST₇

c. Clima de aula

Los estudiantes manifiestan lo sucedido con una docente. Los regañar únicamente, las dinámicas son escasas en el aula, solo se dedica a instruirlos en la mejor manera de exponer y por este motivo poco se avanza con el aprendizaje del inglés.

“Nuestra profe pocas dinámicas, se pone a regañarnos, nos hace discurso sobre la disciplina, la manera correcta de hacer exposiciones y allí se va toda la hora y pues no se avanza” G.e L_{129 – 130}, EST₇

Análisis de Frecuencias Grupos Focales

En este apartado se va a analizar las aportaciones de los grupos focales tanto de estudiantes como de profesores. Para ello nos centramos en el primer nivel de análisis al que podemos someter el texto, el cual es el análisis de frecuencias realizado sobre las palabras utilizadas en dichos grupos focales, para el conteo de estos vocablos se ha utilizado el programa ATLAS. Ti v 6.02.

Este proceso consiste en ver cuántas palabras dentro del corpus se repiten. Es un primer nivel de estadística textual como análisis de contenido basado en el análisis de relación y frecuencias de palabras. Por acumulación de palabras aparece un determinado sentido, el método se encarga de recoger los patrones de repeticiones de palabras eliminando la polisemia (Sancho-Álvarez, 2017) luego agrupamos las categorías por aproximación, por ejemplo, unimos en el mismo grupo las palabras evaluar y evaluación o evaluaciones. De allí analizamos las categorías básicas. Trabajamos con la acepción única del vocablo, sin tomar en cuenta la relación con otros, utilizamos las palabras que tienen frecuencia igual o mayor a 40 veces en el compendio total de todos los grupos focales.

Tabla 206

Las 10 Palabras o Agrupaciones más Repetidas

Posición	Palabras o agrupación	Frecuencia
1	Vocabulario	273
2	Profe/s/sores/sorado	265
3	Actividad/es	230
4	todo/s, toda/s	228
5	Evaluar/lo, evaluación/es	218
6	Trabajar, etc.	214
7	Clase/s	184
8	Gramática	176
9	Jugar, juego/s	167
10	Aprobar, etc.	146

En la tabla 206 observamos la frecuencia de las 10 palabras más repetidas de los grupos focales.

Tabla 207

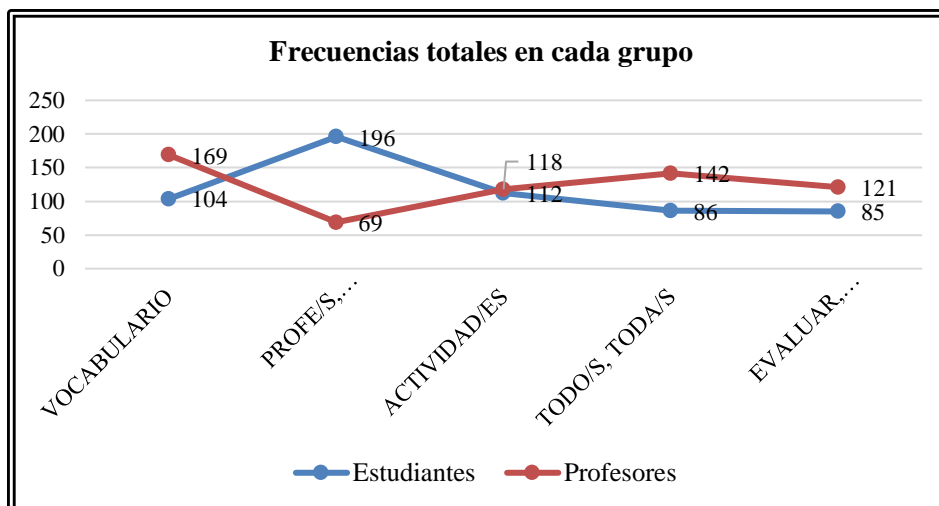
Frecuencia de las 5 Primeras Palabras más Repetidas en cada Audiencia

Palabra o agrupación	Grupo estudiantes	Grupo profesores
	Frecuencia	Frecuencia
Vocabulario	104	169
Profe/S, PROFESOR/ES	196	69
Actividad/ES	112	118
Todo/S, TODA/S	86	142
Evaluar, EVALUAR, evaluación/ES	85	121

Como es posible observar en tabla 207 la categoría “Vocabulario” en total reúne 273 repeticiones, en el grupo que más se ha repetido es en el de profesores (104 veces), continua la palabra “Profe/s, profesor/es” en el grupo de estudiantes (196 veces). En figura 201 y tabla 210 podemos observar la puntuación y su relación entre los grupos.

Figura 166

Distribución Frecuencias Entre las Primeras Cinco Palabras de Mayor Repetición Entre las Audiencias

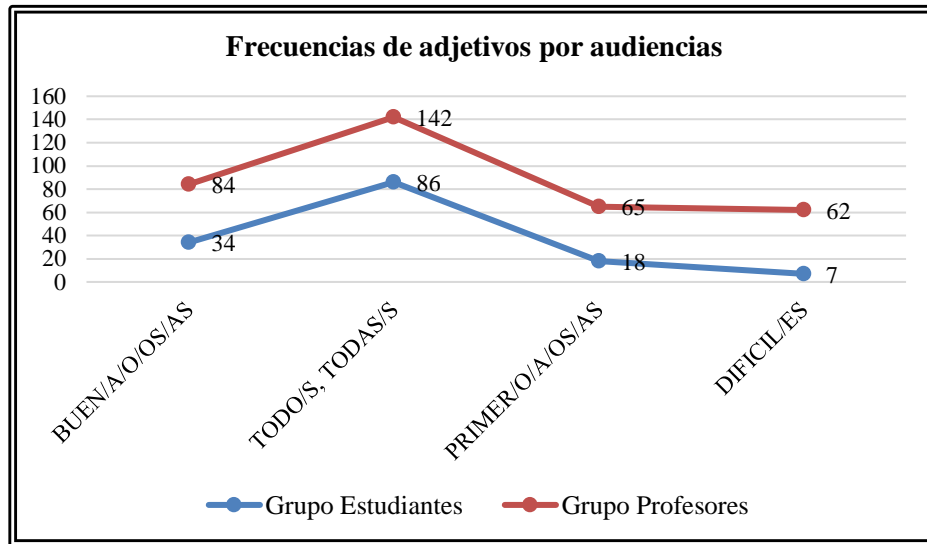


Observamos en la figura 166 que las primeras cinco palabras del compendio general están distribuidas en los dos grupos focales estudiantes y profesores de las siete instituciones educativas que se entrevistaron siendo el grupo “profe/s, profesor/es” la mayor repetición (196 veces) en el de estudiantes con una diferencia bastante espaciada con el de profesores (69 veces), continuamos con “vocabulario” para el grupo de profesores con 169 veces y estudiantes una corta distancia (104 veces). La agrupación “Actividad/es” tanto para profesores como para estudiantes no difiere en mucha cantidad de frecuencia de repetición (118 y 112 veces) respectivamente. Cada grupo de palabras se destaca en la reiteración de acuerdo con el rol que se ejerce en la escuela, puesto que “Evaluar, evaluación/es” y “Trabajar, etc.” son palabras que tienen mayor frecuencia en los profesores, porque ellos acostumbran a tener como base estos términos en su quehacer diario en el aula.

El siguiente paso fue etiquetar las palabras según su tipología. Se han clasificado en adjetivos, sustantivos y verbos, así como en una cuarta clasificación por verbos/sustantivos unidos. En las siguientes gráficas se puede observar la puntuación de cada audiencia.

Figura 167

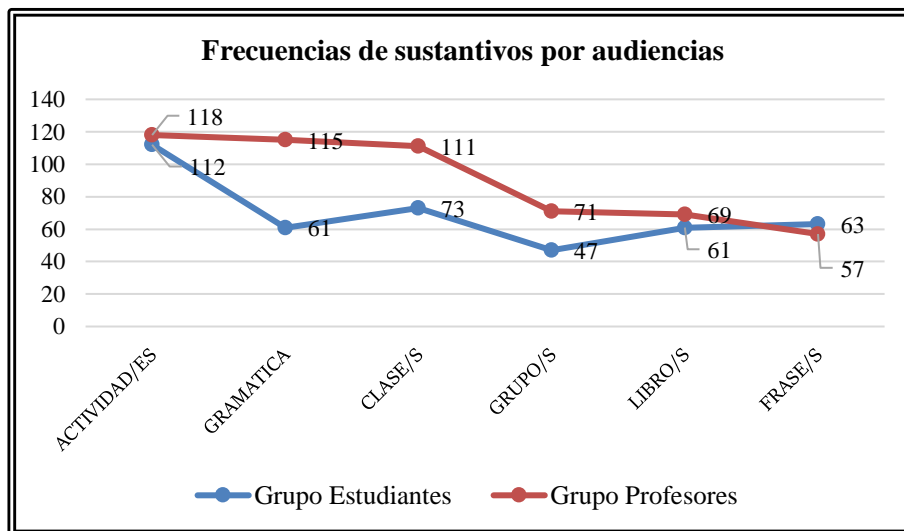
Distribución Frecuencias de los Adjetivos que más se Repiten entre las Audiencias



Analizando la figura 167 el adjetivo más frecuente tanto en el grupo de profesores como en el grupo de estudiantes es “Todo/s, toda/s” con 142 veces y 86 veces respectivamente y el adjetivo de menor frecuencia es “Difícil” con 62 y 7 veces por cada grupo.

Figura 168

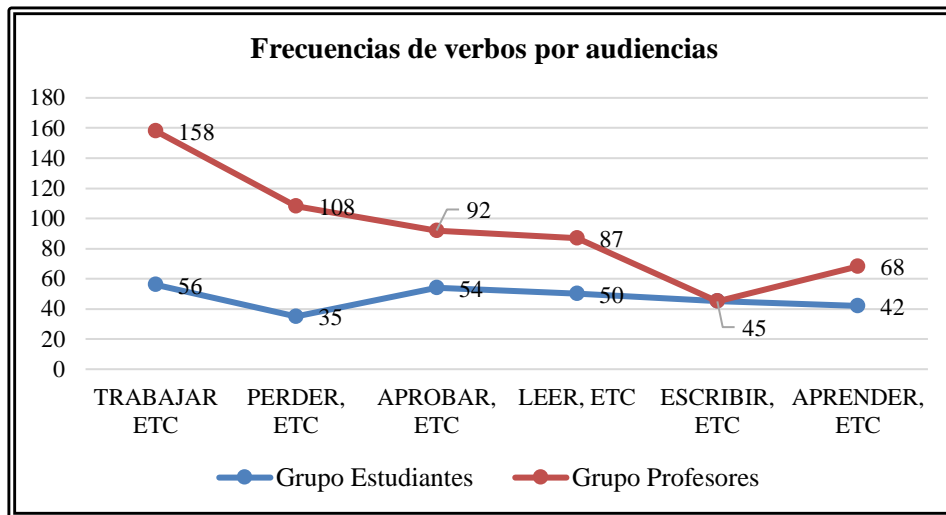
Distribución Frecuencias de los Sustantivos que Más se Repiten Entre las Audiencias



Al observar la figura 168 los sustantivos “Actividad/es” es el más repetido tanto en el grupo estudiantes como en el grupo profesores con una frecuencia de 118 veces y 112 veces comparativamente. El sustantivo de menor frecuencia es “Frases” con 63 y 57 veces en cada grupo.

Figura 169

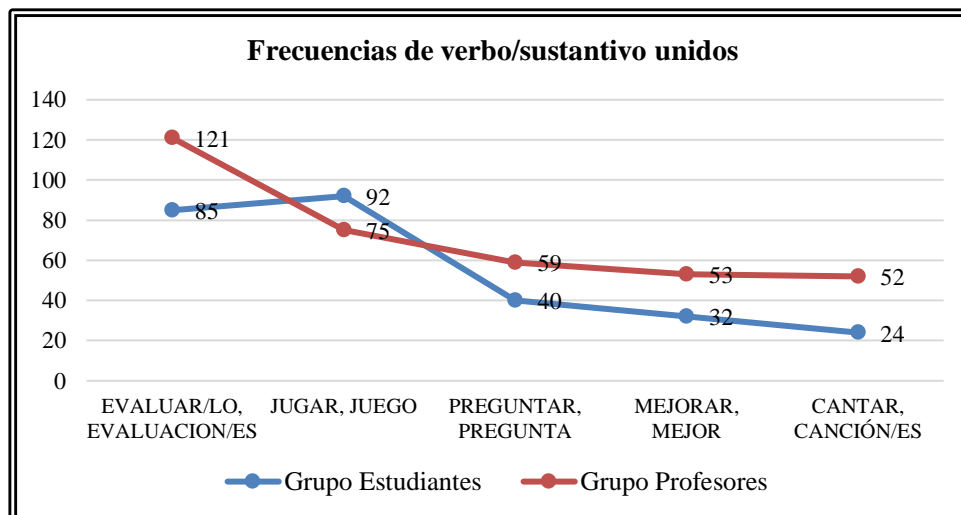
Distribución Frecuencias de los Verbos que Más se Repiten Entre las Audiencias



Al analizar la figura 169 los verbos el que más se repite es “Trabajar” tanto para el grupo de estudiantes como el de profesores con 158 veces y 56 veces respectivamente. El verbo menor de frecuencia es “aprender” en los dos grupos 68 y 42 veces en el orden.

Figura 170

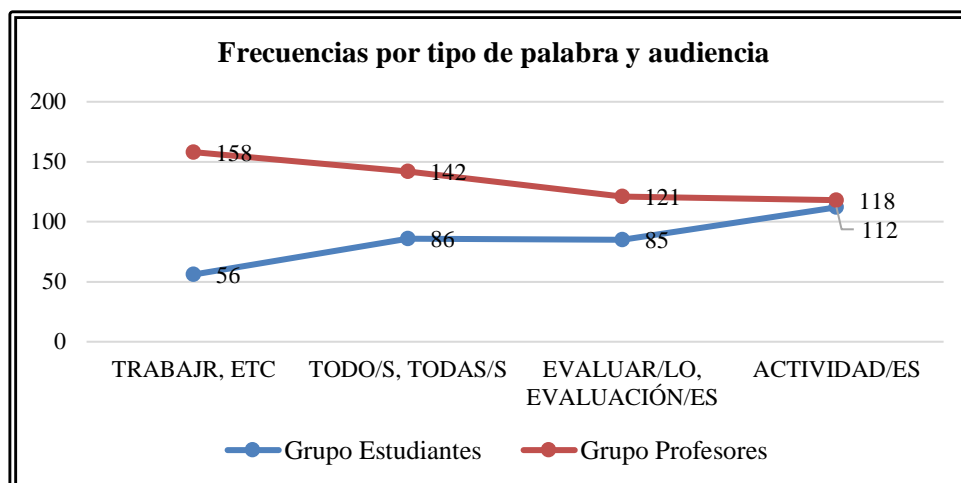
Distribución Frecuencias de los Verbos/Sustantivos Unidos que Más se Repiten Entre las Audiencias



Se aprecia en figura 170 que la palabra verbo/sustantivo con mayor repetición es “Evaluar/lo, evaluación/es” con 121 veces en grupo de profesores y 85 veces en grupo de estudiantes y la de menor frecuencia es “Cantar, canción/es” con 52 y 24 veces para cada grupo.

Figura 171

Distribución Frecuencias por tipo de Palabra y Audiencia



Se observa en tabla 171 que la frecuencia más alta en el grupo de estudiantes es un sustantivo “Actividad/es” con 112 veces y la más baja un verbo “Trabajar” con 56 veces. En cuanto al grupo de profesores la más alta está en un verbo “Trabajar” con 158 veces y las más baja está en un sustantivo “Actividad/es” con 118 veces.

El siguiente paso es el análisis semántico de las palabras, se han agrupado éstas en grupos semánticos, a partir de las palabras con una frecuencia igual o mayor a 40. Así, se han realizado los grupos siguientes:

- ACCION. Referido a palabras relacionadas habitualmente con verbos o sustantivos que implicar acción, como pedir, pensar, pensamiento, publicar, público, comentar, funcionar, acordar, acuerdo...
- ACTORES. En este grupo se han incluido las palabras relacionadas con los actores del proceso educativo, como alumnado, alumnos/as, padres/madres, orientadores/as, profesores/as, hijas/hijos, etc.
- CENTROS. En esta familia semántica se han incluido palabras relacionadas con los centros, como por ejemplo escuela, colegio, instituto, aulas, concertado...
- CONTENIDOS. En esta agrupación se han elegido palabras vinculadas con contenidos, como temas, temáticas, lecturas, información, ejemplos, currículum, etc.
- FORMACION. En el apartado de Formación se han incluido palabras referidas a la formación en el proceso educativo, como enseñar, preguntar, escribir, estudiar, objetivos.
- MEJORA. Agrupación que se refiere a las palabras relacionadas con el proceso de mejora, como evaluación, diagnóstico, calidad, buenos...
- NIVEL. Referido a las palabras relacionadas con los niveles educativos, como años, primaria, secundaria, infantil, universidad, ciclo/s, con palabras relacionadas, como cuantificable, medir, etc.

- ORGANIZACIÓN. En este apartado se incluyen las palabras vinculadas con la organización educativa, como plan, grupos, normas, clases, legislación, servicio, etc.
- OTROS. En el grupo de Otros se han incluido aquellas palabras de difícil agrupamiento, o que pueden pertenecer a dos o más grupos, como ideal, cosas, momentos, etc., aunque poco relacionadas con el proceso educativo.

Somos conscientes que la formación de grupos incluye una dificultad añadida: algunas palabras pueden pertenecer a dos o más grupos en función del punto de vista con el que se analicen.

Respecto a los grupos, se han utilizado los grupos iniciales de análisis

- P1 Estudiantes
- P2 Profesores

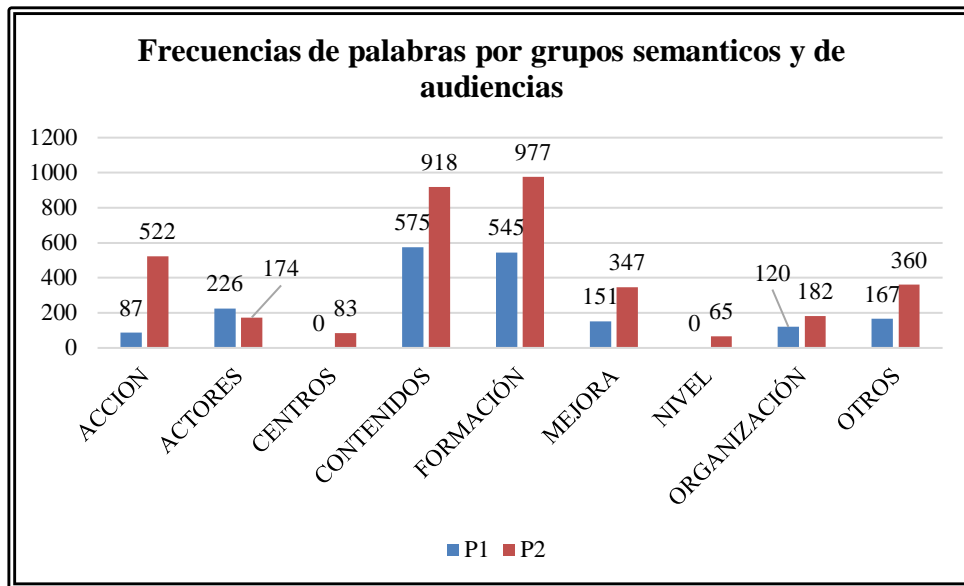
Tabla 208

Frecuencias de Palabras por Grupos Semánticos y de Audiencias

Grupo Semántico	P1	P2
Acción	87	522
Actores	226	174
Centros	0	83
Contenidos	575	918
Formación	545	977
Mejora	151	347
Nivel	0	65
Organización	120	182
Otros	167	360

Figura 172

Distribución de Frecuencias de Palabras por Grupos Semánticos y de Audiencias



Se puede apreciar en tabla 208 y figura 172 que el grupo de profesores tiene mayor puntuación en el grupo semántico de formación (977 veces) y el grupo de estudiantes está en el grupo semántico contenidos (575 veces).

Capítulo 12

Análisis de Fiabilidad

Análisis de Fiabilidad

Análisis de Fiabilidad del Cuestionario de Profesores

El coeficiente Alfa de Cronbach para los ítems de las dimensiones de enseñanza y evaluación del aprendizaje del cuestionario de profesores está sobre el principio de fiabilidad en el sentido que mide con exactitud entendida como consistencia interna. A mayor valor de alfa, mayor fiabilidad. El mayor valor teórico de alfa es 1, y en general 0,80 se considera un valor aceptable. Como se puede observar en la tabla 209 se ha obtenido un coeficiente de 0,777.

Tabla 209

Análisis de Fiabilidad Cuestionario de Profesores Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje y Procesos de Evaluación

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,777	,833	62

Uno de los coeficientes más comunes es el Alfa de Cronbach que se orienta hacia la consistencia interna de la prueba, lo que indica el anexo 2, estadístico total del elemento siendo el valor mínimo 0,762 y el máximo 0,791, un valor de fiabilidad positivo. La correlación inter – elementos muestra una homogeneidad de consistencia interna, es decir, están midiendo en el mismo sentido.

Análisis de Fiabilidad del Cuestionario de Estudiantes

Para medir la fiabilidad del instrumento hemos utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach (1980) para los ítems de las dimensiones de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Una medida es fiable en el sentido que mide con precisión entendida como consistencia interna. A mayor valor de alfa, mayor fiabilidad. El mayor valor teórico de alfa es 1, y en general 0,80 se considera un valor aceptable. Como se puede observar en la tabla 210 se ha obtenido un coeficiente de 0,879.

Tabla 210

Análisis de Fiabilidad Cuestionario de Estudiantes Dimensión Procesos de Enseñanza y Aprendizaje y Procesos de Evaluación

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,879	0,877	40

Uno de los coeficientes más comunes es el Alfa de Cronbach que se orienta hacia la consistencia interna de la prueba, lo que indica el anexo 3, estadístico total del elemento siendo el valor mínimo 0,874 y el máximo 0,879, un valor de fiabilidad positivo. La correlación elemento-total corregida muestra una homogeneidad de consistencia interna de las respuestas que oscilan entre los valores más bajos ,0147 con el ítem traducción de lecturas y/o frases y los valores elevados 0,527 en el ítem tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario, lo que sugiere que si se elimina el elemento no modifica la consistencia interna de la escala. Además, se observa en la matriz de correlaciones inter – elementos que sólo un 2,75% poseen valores negativos y el 97,25% son valores positivos, lo que indica que los ítems tienen gran correlación entre ellos, es decir, están midiendo en el mismo sentido.

Capítulo 13

Análisis Descriptivo del Cuestionario de Profesores y de Estudiantes

Análisis Descriptivo del Cuestionario de Profesores y de Estudiantes

Este apartado realiza el análisis de los cuestionarios profesores y estudiantes en cuanto a los descriptivos de media, desviación típica, varianza, asimetría y curtosis, tomando en cuenta las dimensiones estudiadas.

Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Docentes en las Dimensiones de Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación

Tabla 211

Estadísticos Descriptivos Sobre los Aspectos Relacionados con la Evaluación en Clase de Inglés

		Estadísticos descriptivos									
		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
		Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
1	Es primordial evaluar el vocabulario.	34	3	10	6,06	1,938	3,754	,284	,403	-,852	,788
2	Es primordial evaluar la comprensión lectora.	34	5	10	7,26	1,333	1,776	,378	,403	-,589	,788
3	Es primordial evaluar los diálogos orales.	34	1	8	4,29	1,962	3,850	,124	,403	-1,102	,788
4	Es primordial evaluar la comprensión auditiva.	34	1	7	3,59	1,579	2,492	,245	,403	-,877	,788
5	Es primordial evaluar el dictado de palabras o frases.	34	1	7	3,62	1,615	2,607	,257	,403	-,950	,788
6	Es primordial evaluar la traducción.	34	1	10	6,12	2,626	6,895	-,467	,403	-,681	,788
7	Es primordial evaluar exposiciones orales.	34	1	8	4,68	2,041	4,165	,173	,403	-1,069	,788
8	Es primordial evaluar la realización de frases.	34	4	10	7,15	1,459	2,129	,351	,403	-,263	,788

9	Es primordial evaluar la expresión escrita (redacciones breves sobre un tema).	34	1	10	5,32	2,184	4,771	-,052	,403	-,304	,788
---	--	----	---	----	------	-------	-------	-------	------	-------	------

En relación con la tabla 211 sobre los aspectos que más tienen en cuenta los docentes de inglés a la hora de evaluar encontramos que los ítems consultados poseen una desviación típica entre 1,333 y 2,626 indicando homogeneidad, para analizarlos los agrupamos en tres grupos de la siguiente manera:

- Primer grupo con desviación típica entre 1,333 y 1,615 indicando mayor acuerdo, donde encontramos: la comprensión lectora (1.333), realización de frases (1,459), comprensión auditiva (1,579), dictado de palabras o frases (1,615).
- Segundo grupo con desviación típica entre 1,938 y 2,184 manifestando un acuerdo menor, donde encontramos: evaluar vocabulario (1,938), diálogos orales (1,962), expresión escrita (2.184).
- Tercer grupo con una desviación típica de 2,626 visualizando un desacuerdo alto al evaluar traducción.
- Además, la asimetría para todos los ítems es positiva entre 0,173 y 0,378 los cuales se encuentra alejados de la media hacia la derecha, excepto para la evaluación de traducción en -0,467 y para la expresión escrita en -0,052, lo cual indica que están más alejados de la media hacia la izquierda.
- Igualmente, la curtosis para cada uno de los ítems es negativa con valores entre -0,263 y -1,102 indicando que la distribución es platicúrtica.

Tabla 212

Estadísticos Descriptivos sobre la Realización de Actividades en Forma Escrita en la Enseñanza del Inglés

		Estadísticos descriptivos									
		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
		Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Error típico	
1	Realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario.	34	4	10	6,47	1,727	2,984	-0,041	0,403	-1,098	0,788
2	Realizo actividades de forma escrita para la comprensión lectora.	34	5	10	7,26	1,333	1,776	0,378	0,403	-0,589	0,788

Estadísticos descriptivos											
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis		
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico	
3	Realizo actividades de forma escrita para pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro.	34	4	10	7,15	1,459	2,129	0,351	0,403	-0,263	0,788
4	Realizo actividades de forma escrita para la comprensión auditiva (diálogos, historietas, canciones, películas, noticias).	34	2	8	4,00	1,775	3,152	0,691	0,403	-0,365	0,788
5	Realizo actividades de forma escrita para el dictado de palabras o frases.	34	1	7	3,09	1,525	2,325	0,823	0,403	0,051	0,788
6	Realizo actividades de forma escrita para la escritura de redacciones.	34	2	9	5,47	1,813	3,287	0,115	0,403	-0,904	0,788
7	Realizo actividades de forma escrita para la traducción.	34	1	10	6,12	2,626	6,895	-0,467	0,403	-0,681	0,788

Al analizar la tabla 212 sobre la realización de actividades de forma escrita encontramos que los ítems analizados poseen una desviación típica entre 1,333 y 2,626 manifestando homogeneidad, los agrupamos en tres grupos:

- Primer grupo con desviación típica entre 1,333 y 1,525 manifestando mayor acuerdo encontramos realización de actividades de forma escrita para la comprensión escrita (1,333), para pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro (1,459), para el dictado de palabras o frases (1,525).
- Segundo grupo con desviación típica entre 1,727 y 1,813 indicando un acuerdo menor encontramos: actividades escritas para afianzar vocabulario (1,727), para la comprensión auditiva (1,775), para la escritura de redacciones (1,813)
- Tercer grupo desviación típica de 2,626 visualizando un desacuerdo alto al realizar actividades escritas de traducción.
- Además, la asimetría para todos los ítems es positiva oscilando puntajes entre 0,115 y 0,823 los cuales se encuentran alejados de la media hacia la derecha, excepto para actividades escritas para afianzar el vocabulario en (-0,041) y

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

traducción (-0,467) lo cual indica que están más alejados de la media hacia la izquierda.

- Igualmente, la curtosis para cada uno de los ítems es negativa con valores entre -0,263 y -1,098 indicando que la distribución es platicúrtica, excepto para las actividades escritas de dictado de palabras o frases que es positiva indicando que es leptocúrtica.

Tabla 213

Estadísticos Descriptivos sobre los Aspectos Relevantes en la Enseñanza del Inglés

Estadísticos descriptivos										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
1	34	5	10	7,15	1,351	1,826	,108	,403	-,282	,788
	Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés el afianzamiento del vocabulario.									
2	34	5	10	7,26	1,333	1,776	,378	,403	-,589	,788
	Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la comprensión lectora.									
3	34	5	10	7,18	1,527	2,332	,118	,403	-,683	,788
	Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la estructura gramatical.									
4	34	6	10	8,29	1,115	1,244	,067	,403	-,874	,788
	Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la expresión oral.									
5	34	6	10	8,21	1,095	1,199	,301	,403	-,643	,788
	Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la comprensión auditiva.									
6	34	1	10	6,12	2,626	6,895	-,467	,403	-,681	,788
	Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la traducción.									

Con respecto a la table 213 sobre los aspectos más relevantes que consideran los docentes en la enseñanza del inglés observamos que los ítems consultados tienen una desviación típica entre 1,096 y 2,626 evidenciando homogeneidad, los agrupamos en dos grupos de la siguiente manera:

- Primer grupo con desviación típica entre 1,095 y 1,527 indicando poca distancia entre las opiniones, donde aparecen: la comprensión auditiva (1,095), expresión oral (1,115), comprensión lectora (1,333), afianzamiento del vocabulario (1,351), la estructura gramatical (1,527).
- Segundo grupo con desviación típica en 2,626 manifestando una dispersión alta encontramos: la traducción.
- Además, la asimetría para todos los ítems es positiva entre 0,67 y 0,378 los cuales se encuentra alejados de la media hacia la derecha, excepto para la relevancia en la traducción en -0,467, lo cual indica que está más alejado de la media hacia izquierda.
- Igualmente, la curtosis para cada uno de los ítems es negativa con valores entre -0,282 y -0,874 indicando que la distribución es platicúrtica.

Tabla 214

Estadísticos Descriptivos Sobre los Aspectos que Influyen en la Actuación Docente para la Enseñanza del Inglés

		Estadísticos descriptivos									
		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
		Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
1	Influye en la actuación docente la dedicación del estudiante fuera del aula.	34	1	10	7,59	3,173	10,068	,493	,403	2,465	,788
2	Influye en la actuación docente la formación continua del docente.	34	1	10	6,94	2,522	6,360	-,556	,403	-,644	,788
3	Influye en la actuación docente los materiales didácticos.	34	1	10	6,88	2,253	5,077	-,672	,403	-,239	,788
4	Influye en la actuación docente la infraestructura de la institución.	34	1	10	3,79	2,532	6,411	,841	,403	-,084	,788

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Estadísticos descriptivos										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
5	34	2	10	5,41	2,476	6,128	,182	,403	-1,408	,788
Influye en la actuación docente la relación familia – escuela.										
6	34	1	10	7,82	2,393	5,725	-1,160	,403	,697	,788
Influye en la actuación docente el compromiso docente.										
7	34	1	10	5,62	2,975	8,849	,139	,403	-1,350	,788
Influye en la actuación docente las directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva.										
8	34	2	10	7,00	2,617	6,848	-,690	,403	-,626	,788
Influye en la actuación docente el conversar en clase en inglés.										

En cuanto a la tabla 214 acerca de los aspectos que influyen en la actuación docente para la enseñanza del inglés percibimos que los ítems consultados poseen una desviación típica entre 2,253 y 3,173 indicando homogeneidad, los agrupamos en dos grupos de la siguiente manera:

- Primer grupo con desviación típica entre 2,253 y 2,532 indicando un grado alto segregación entre las opiniones, donde aparecen: materiales didácticos (2,253), compromiso docente (2,393), relación familia – escuela (2,476), formación continua del docente (2,522), infraestructura de la institución (2,532).
- Segundo grupo con desviación típica entre 2,617 y 3,173 manifestando una dispersión alta encontramos: conversar en inglés (2,617), directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva (2,975) y dedicación del estudiante fuera del aula (3,173).
- Además, la asimetría es positiva para los ítems: dedicación del estudiante fuera del aula (0,493), infraestructura de la institución (0,841), relación familia – escuela (0,182), directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva (0,139), los cuales se encuentra alejados de la media hacia la derecha. Los demás

ítems tienen la asimetría negativa, lo cual indica que está más alejado de la media hacia izquierda.

- Igualmente, la curtosis es negativa para los siguientes ítems: materiales didácticos (-0,239), conversar en clase de inglés (0,626), la formación continua del docente (-0,644), infraestructura de la institución (-0,084), directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva (-1,350) y relación familia – escuela (-1,408) muestran que la distribución es platicúrtica y la curtosis es positiva para dedicación del estudiante fuera del aula (2,465) y compromiso docente (0,697) indicando que la distribución es leptocúrtica.

Tabla 215

Estadísticos Descriptivos de los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés

Estadísticos descriptivos sobre aspectos relacionados con la enseñanza del inglés										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
1	34	2	4	2,82	,834	,695	,352	,403	-1,477	,788
2	34	2	4	3,09	,793	,628	-,162	,403	-1,368	,788
3	34	2	3	2,35	,485	,235	,644	,403	-1,688	,788
4	34	2	4	3,15	,744	,553	-,248	,403	-1,101	,788
5	34	2	4	3,00	,739	,545	,000	,403	-1,094	,788
6	34	1	3	1,97	,460	,211	-,127	,403	2,343	,788
7	34	2	4	2,82	,521	,271	-,246	,403	,437	,788

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Estadísticos descriptivos sobre aspectos relacionados con la enseñanza del inglés										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
8	34	1	4	2,41	,743	,553	,557	,403	,133	,788
9	34	2	4	3,38	,604	,365	-,395	,403	-,599	,788
10	34	1	4	2,88	,686	,471	-,445	,403	,745	,788
11	34	1	4	2,38	,652	,425	,814	,403	,579	,788
12	34	1	4	2,88	,686	,471	-,445	,403	,745	,788
13	34	1	4	2,56	,860	,739	,719	,403	-,744	,788
14	34	1	4	2,79	,845	,714	-,222	,403	-,474	,788
15	34	2	4	3,29	,719	,517	-,513	,403	-,865	,788
16	34	2	4	3,00	,550	,303	,000	,403	,665	,788

Estadísticos descriptivos sobre aspectos relacionados con la enseñanza del inglés										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
17	34	1	4	2,56	,746	,557	,484	,403	-,333	,788
18	34	2	3	2,59	,500	,250	-,375	,403	-1,979	,788
19	34	1	4	2,76	,741	,549	-,061	,403	-,260	,788
20	34	3	4	3,85	,359	,129	-2,086	,403	2,496	,788
21	34	2	4	2,85	,784	,614	,271	,403	-1,294	,788
22	34	2	4	3,06	,649	,421	-,054	,403	-,455	,788
23	34	1	4	2,76	,741	,549	-,061	,403	-,260	,788
24	34	2	4	3,15	,744	,553	-,248	,403	-1,101	,788
25	34	1	4	3,15	,744	,553	-,717	,403	,742	,788

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Estadísticos descriptivos sobre aspectos relacionados con la enseñanza del inglés										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Error típico	Est.	Error típico
26	34	2	4	3,32	,589	,347	-,198	,403	-,551	,788
27	34	2	4	2,91	,668	,447	,100	,403	-,625	,788
28	34	2	2	2,00	,000	,000
29	34	3	4	3,44	,504	,254	,248	,403	-2,064	,788
30	34	2	4	3,15	,744	,553	-,248	,403	-1,101	,788
31	34	2	4	2,91	,793	,628	,162	,403	-1,368	,788
32	34	2	4	2,62	,817	,668	,836	,403	-,959	,788
33	34	2	4	2,97	,758	,575	,050	,403	-1,205	,788

Analizando la tabla 215 los ítems relacionados con la enseñanza del inglés podemos decir que la desviación estándar es menor a 1,00 para todos los juicios del 1 al 18, indicando una homogeneidad en las opiniones. En cuanto a la asimetría es positiva para los juicios 1, 3, 5, 8, 11, 13, 16, 17, sus puntuaciones están entre 0,000 y 0,814, los cuales se encuentran alejados de la media hacia la derecha y para los juicios 2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15 y 18 la asimetría es negativa sus puntajes oscilan entre -0,127 y -0,513 indicando

valores alejados de la media hacia la izquierda y la curtosis es negativa para los juicios 1, 2, 3, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 17 y 18, sus puntuaciones se encuentran entre -0,333 y -1,979 la cual se dice que es platicúrtica y para los juicios 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 16 la curtosis es positiva, leptocúrtica con valores entre 0,133 y 0,745.

Finalmente, en la tabla 215, observamos la desviación típica de los ítems de 19 al 33 vemos que hay un acuerdo alto, ya que es menor a 1,00. La asimetría es positiva para los juicios 21, 27, 29, 31, 32 y 33, sus puntuaciones están entre 0,50 y 0,836 los cuales se encuentran alejados de la media hacia la derecha y la asimetría es negativa para los juicios 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26 y 30, sus puntajes oscilan entre -0,61 y -2,086 los cuales se encuentran alejados de la media hacia la izquierda y la curtosis es negativa para los juicios 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32 y 33, las puntuaciones oscilan entre -0,260 y -2,064 indicando que es platicúrtica y para los juicios 20 y 25 la curtosis es leptocúrtica, su valores son 2,496 y 0,742 respectivamente. Por último, el juicio 28 no tiene puntuación de asimetría ni curtosis, ya que la desviación típica es 0,000 indicando total homogeneidad.

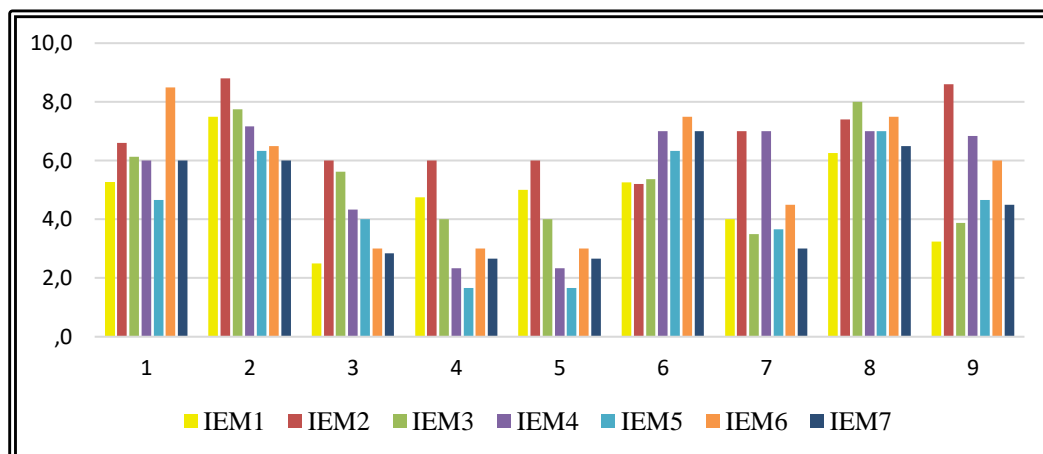
Tabla 216

Distribución por media sobre los aspectos relacionados con la evaluación en clase de inglés

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
1 Es primordial evaluar el vocabulario.	5,3	6,6	6,1	6,0	4,7	8,5	6,0
2 Es primordial evaluar la comprensión lectora.	7,5	8,8	7,8	7,2	6,3	6,5	6,0
3 Es primordial evaluar los diálogos orales.	2,5	6,0	5,6	4,3	4,0	3,0	2,8
4 Es primordial evaluar la comprensión auditiva.	4,8	6,0	4,0	2,3	1,7	3,0	2,7
5 Es primordial evaluar el dictado de palabras o frases.	5,0	6,0	4,0	2,3	1,7	3,0	2,7
6 Es primordial evaluar la traducción.	5,3	5,2	5,4	7,0	6,3	7,5	7,0
7 Es primordial evaluar exposiciones orales.	4,0	7,0	3,5	7,0	3,7	4,5	3,0
8 Es primordial evaluar la realización de frases.	6,3	7,4	8,0	7,0	7,0	7,5	6,5
9 Es primordial evaluar la expresión escrita (redacciones breves sobre un tema).	3,3	8,6	3,9	6,8	4,7	6,0	4,5

Figura 173

Distribución por Media sobre los Aspectos Relacionados con la Evaluación en Clase de Inglés



Se puede analizar en tabla 216 y figura 173 en la pregunta es primordial evaluar el vocabulario, la media en la IEM6 posee un umbral alto con 8,5, tiene un rango medio para las IEM1, IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 oscila entre 5,3 y 6,6 y en la IEM5 la media está en un rango bajo 4,7.

En cuanto a la media con un umbral alto para la pregunta es primordial evaluar la comprensión lectora esta la IEM2 y IEM3 con 8,8 y 7,8 respectivamente, un rango medio están las demás IEM oscilando su puntuación entre 6,0 y 7,5.

Para la pregunta evaluar diálogos orales, los rangos de la media están bajos para todas las IEM oscilan entre 2,5 y 4,3 excepto la IEM2 y IEM3 con la media en umbral medio 5,6 y 6,0 respectivamente.

En relación a la pregunta evaluar comprensión auditiva, la media está en un umbral bajo para todas las IEM oscilan las puntuaciones entre 1,7 y 4,8 excepto la IEM2 con una media de nivel medio 6,0.

De igual manera, para la pregunta evaluar el dictado de palabras o frases la media está ubicada en un umbral bajo oscilan los puntajes entre 1,7 y 4,0 para todas las IEM excepto la IEM1 y IEM2 con medias de rango medio 5,0 y 6,0 respectivamente.

Por el contrario, la pregunta evaluar traducción la media tiene un nivel medio para todas las IEM 5,2 y 7,5.

Para la pregunta evaluar exposiciones orales, la media está en un umbral medio en las IEM2, IEM4, 7,0 y las demás IEM con un rango bajo una puntuación entre 3,0 y 4,5

En cuanto a la pregunta evaluar la realización de frases el umbral de la media está en un nivel medio para todas las IEM sus puntajes oscilan entre 6,3 y 7,5 excepto la IEM3 que tiene un umbral alto con 8,0

Por último, el umbral más alto de la media esta para evaluar la expresión escrita está en 8,6 para la IEM2, las IEM4 y IEM6 están en un umbral medio con 6,0 y 6,8 respectivamente y las demás IEM están en rango bajo entre 3,3 y 4,5.

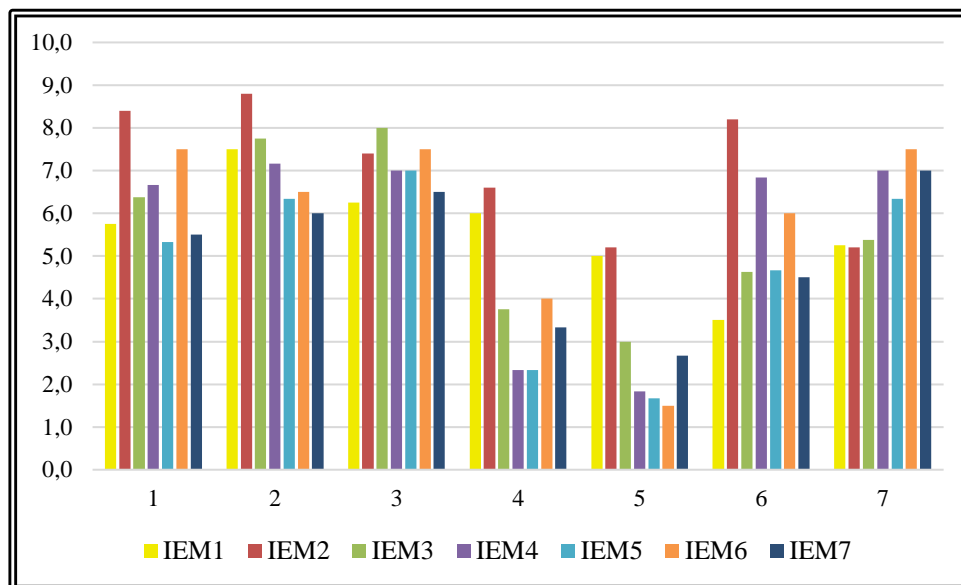
Tabla 217

Distribución por Media Sobre la Realización de las Actividades en Forma Escrita en la Enseñanza del Inglés

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
1 Realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario.	5,8	8,4	6,4	6,7	5,3	7,5	5,5
2 Realizo actividades de forma escrita para la comprensión lectora.	7,5	8,8	7,8	7,2	6,3	6,5	6,0
3 Realizo actividades de forma escrita para pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro.	6,3	7,4	8,0	7,0	7,0	7,5	6,5
4 Realizo actividades de forma escrita para la comprensión auditiva (diálogos, historietas, canciones, películas, noticias)	6,0	6,6	3,8	2,3	2,3	4,0	3,3
5 Realizo actividades de forma escrita para el dictado de palabras o frases.	5,0	5,2	3,0	1,8	1,7	1,5	2,7
6 Realizo actividades de forma escrita para la escritura de redacciones.	3,5	8,2	4,6	6,8	4,7	6,0	4,5
7 Realizo actividades de forma escrita para la traducción.	5,3	5,2	5,4	7,0	6,3	7,5	7,0

Figura 174

Distribución por Media Sobre la Realización de las Actividades en Forma Escrita en la Enseñanza del Inglés



De acuerdo con la tabla 217 y figura 174 en la pregunta realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario vemos que la IEM2 posee la media en un umbral alto con 8,4 para las demás IEM la media alcanza un umbral medio oscilando su puntuación entre 5,3 y 7,5.

De igual manera, en la pregunta 2 la media de la IEM2 se sitúa en un rango alto con 8,8 para las demás IEM se encuentra en un rango medio oscilando puntuaciones entre 6,0 y 7,8.

En la pregunta 3 la media de la IEM3 puntúa en un nivel alto 8,0 para las demás IEM se sitúa en un nivel medio entre 6,3 y 7,5.

En la pregunta 4 las IEM1 y IEM2 tiene la media en un umbral medio 6,0 y 6,6 respectivamente para las demás IEM se encuentra en un umbral bajo entre 2,3 y 4,0.

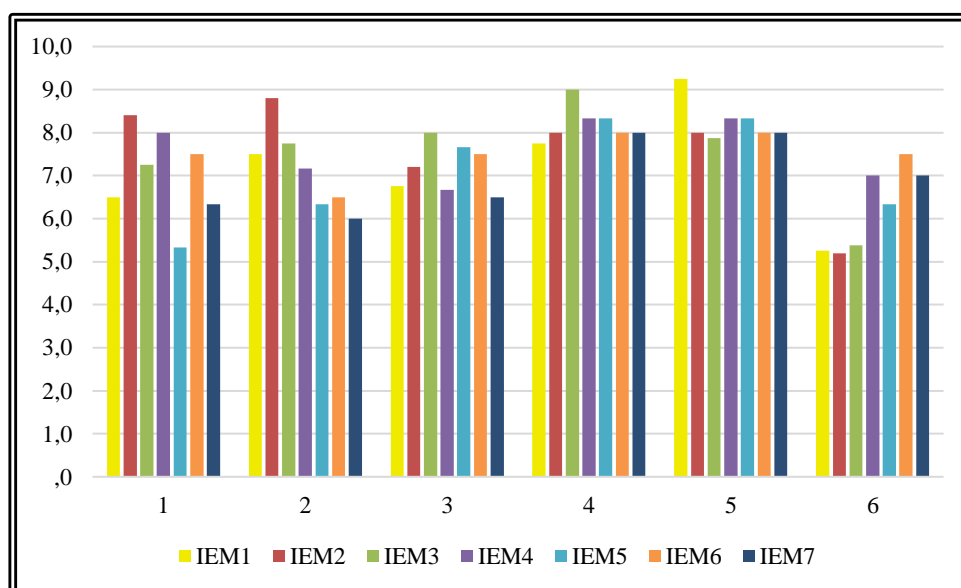
En la pregunta 5 la media de las IEM1 y IEM2 se encuentra en un rango medio 5,0 y 5,2 respectivamente para las demás IEM se sitúa en un rango bajo, sus puntuaciones oscilan entre 1,5 y 3,0.

En la pregunta 6 la media de la IEM2 se encuentra en un nivel alto 8,2 para las IEM4 y IEM6 tiene un nivel medio 6,8 y 6,0 respectivamente y para las demás está en un nivel bajo entre 3,5 y 4,7.

En la pregunta 7 la media de todas las IEM se encuentra en un umbral medio oscilando puntuaciones entre 5,2 y 7,5.

Tabla 218*Distribución por Media Sobre los Aspectos Relevantes en la Enseñanza del Inglés*

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
1 Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés el afianzamiento del vocabulario.	6,5	8,4	7,3	8,0	5,3	7,5	6,3
2 Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la comprensión lectora.	7,5	8,8	7,8	7,2	6,3	6,5	6,0
3 Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la estructura gramatical.	6,8	7,2	8,0	6,7	7,7	7,5	6,5
4 Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la expresión oral.	7,8	8,0	9,0	8,3	8,3	8,0	8,0
5 Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la comprensión auditiva.	9,3	8,0	7,9	8,3	8,3	8,0	8,0
6 Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la traducción.	5,3	5,2	5,4	7,0	6,3	7,5	7,0

Figura 175*Distribución por Media sobre los Aspectos Relevantes en la Enseñanza del Inglés*

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

De acuerdo con la tabla 218 y figura 175 la relevancia que poseen los profesores ante el vocabulario, la media se sitúa en un umbral alto para IEM2, IEM4 con 8,4 y 8,0 respectivamente. En un nivel medio se encuentra las demás instituciones oscilando su puntuación entre 5,3 y 7,5.

La comprensión lectora tiene la media alta en las IEM2 y IEM3 con 8,8 y 7,8 comparativamente. Las demás IEM se encuentran en un nivel medio oscilando su puntaje entre 6,0 y 7,5.

En cuanto a la estructura gramatical la media de la IEM2 está en 8,0 un rango alto. Las demás IEM están en un nivel medio entre 6,5 y 7,7

Tanto para la expresión oral y la comprensión auditiva la relevancia la encontramos en todas las IEM en una media de umbral alto.

Por último, la traducción la media se sitúa en todas las IEM en un rango medio, oscilando la puntuación entre 5,2 y 7,5.

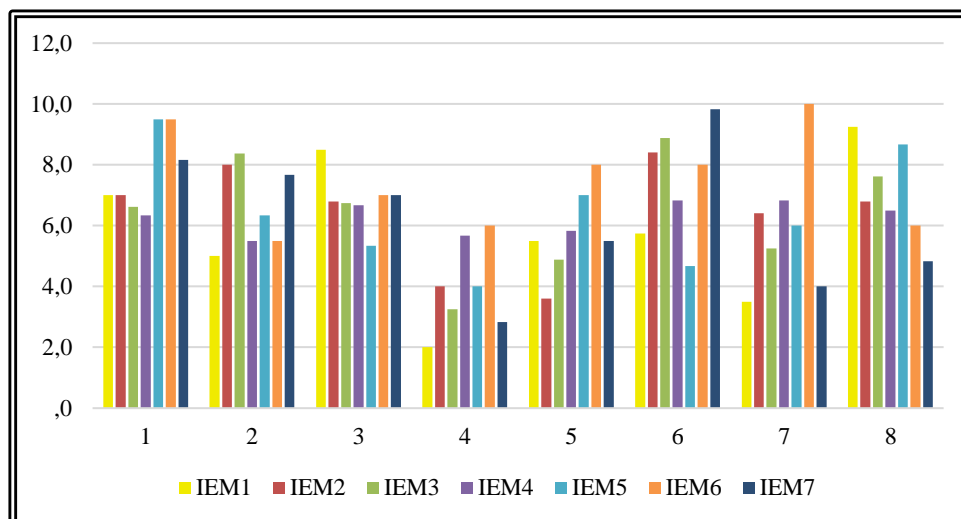
Tabla 219

Distribución por Media Sobre los Aspectos que Influyen en la Actuación Docente para la Enseñanza del Inglés

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
1 Influye en la actuación docente la dedicación del estudiante fuera del aula	7,0	7,0	6,6	6,3	9,5	9,5	8,2
2 Influye en la actuación docente la formación continua del docente	5,0	8,0	8,4	5,5	6,3	5,5	7,7
3 Influye en la actuación docente los materiales didácticos	8,5	6,8	6,8	6,7	5,3	7,0	7,0
4 Influye en la actuación docente la infraestructura de la institución	2,0	4,0	3,3	5,7	4,0	6,0	2,8
5 Influye en la actuación docente la relación familia - escuela	5,5	3,6	4,9	5,8	7,0	8,0	5,5
6 Influye en la actuación docente el compromiso docente	5,8	8,4	8,9	6,8	4,7	8,0	9,8
7 Influye en la actuación docente las directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva	3,5	6,4	5,3	6,8	6,0	10,0	4,0
8 Influye en la actuación docente el conversar en clase en inglés	9,3	6,8	7,6	6,5	8,7	6,0	4,8

Figura 176

Distribución por Media Sobre los Aspectos que Influyen en la Actuación Docente para la Enseñanza del Inglés



En relación con la tabla 219 y figura 176, la opinión que tienen los profesores ante la influencia que tiene la dedicación del estudiante fuera del aula para su actuar como docentes encontramos que la media se encuentra en un umbral alto para las IEM5, IEM6 y IEM7 con 9,5 las dos primeras y 8,2 la última. Las demás IEM están en un rango medio entre 6,6 y 7,0.

La formación continua se sitúa en una media alta para las IEM2 y IEM3 con 8,0 y 8,4 respectivamente. Las demás instituciones están en un umbral medio entre 5,0 y 7,7.

Para la IEM1 la influencia de los materiales didácticos está la media en rango alto 8,5. Las demás se encuentran en un nivel medio oscilando entre 5,3 y 7,0.

En cuanto a la infraestructura de institución las IEM4 y IEM6 tienen la media en un umbral medio 5,7 y 6,0 respectivamente. Las demás IEM umbral bajo entre 2,0 y 4,0

Para la relación familia escuela encontramos que la media está en un nivel alto en las IEM6 con 8,0. En un rango medio las IEM1, IEM4, IEM5 y IEM7 oscilan sus medias entre 5,5 y 7,0. Las IEM2 y IEM3 su media está en umbral bajo 3,6 y 4,9 comparativamente.

El compromiso docente se encuentra en umbrales altos para las IEM2, IEM3, IEM6 y IEM7 oscilan sus medias en 8,0 y 9,8. Las IEM1 y IEM4 la media está en un rango medio 5,8 y 6,8 respectivamente y para la IEM5 está en un umbral bajo con 4,7.

En relación a la influencia de la gestión directiva la media se en nivel alto para la IEM6 con 10,0. Para las IEM2, IEM3, IEM4 IEM5 la media está en un rango medio entre 5,3 y 6,8 y para Las IEM1 y IEM7 está en un nivel bajo entre 3,5 y 4,0.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Por último, conversar en inglés en clase se encuentra en niveles altos para la IEM1, IEM5 con 9,3 y 8,7 respectivamente. Las IEM2, IEM3, IEM5 y IEM6 la media se sitúa en un umbral medio entre 6,0 y 7,6 y la IEM7 está en un rango bajo con 4,8.

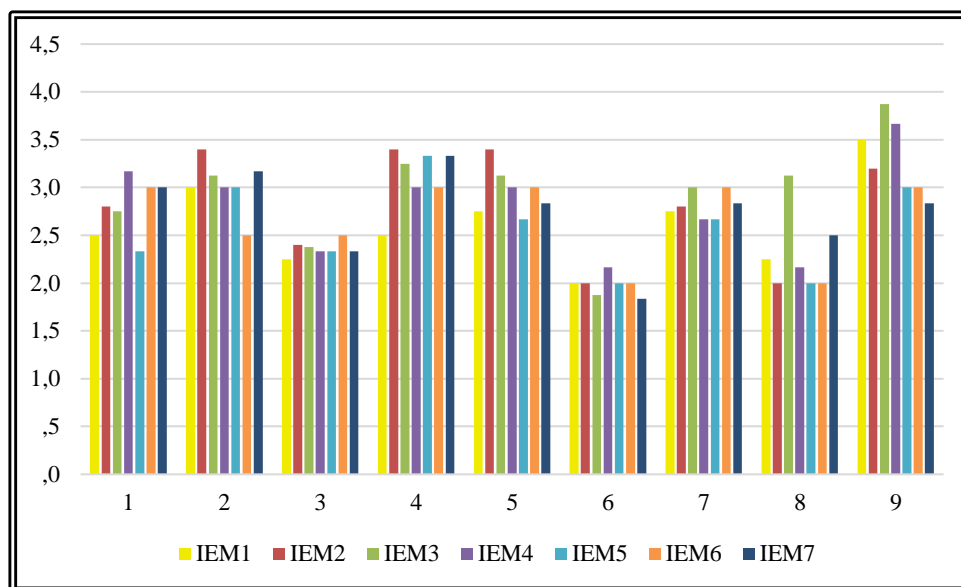
Tabla 220

Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés Primera Parte.

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
1 Doy la oportunidad de que los alumnos mejoren sus actividades después de haber sido corregidas.	2,5	2,8	2,8	3,2	2,3	3,0	3,0
2 Acostumbro a realizar ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo).	3,0	3,4	3,1	3,0	3,0	2,5	3,2
3 Mis actividades de comprensión lectora acostumbran a tener dibujos	2,3	2,4	2,4	2,3	2,3	2,5	2,3
4 Explico detalladamente la gramática y sus reglas.	2,5	3,4	3,3	3,0	3,3	3,0	3,3
5 Realizo ejercicios de forma escrita para fortalecer la Comprensión lectora.	2,8	3,4	3,1	3,0	2,7	3,0	2,8
6 Uso fragmentos de videos en la clase para analizarlos con los estudiantes.	2,0	2,0	1,9	2,2	2,0	2,0	1,8
7 Realizo traducción de frases y/o palabras en clase.	2,8	2,8	3,0	2,7	2,7	3,0	2,8
8 Enseño recursos informáticos en internet como blogs, páginas web entre otros para el aprendizaje del inglés.	2,3	2,0	3,1	2,2	2,0	2,0	2,5
9 Interactúo con los estudiantes a través de preguntas y respuestas en inglés durante la clase.	3,5	3,2	3,9	3,7	3,0	3,0	2,8

Figura 177

Distribución por Media sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Primera Parte



En la tabla 220 y figura 177 en cuanto al juicio 1, la media se sitúa en un nivel medio para todas las IEM oscilan sus puntajes entre 2,5 y 3,2, excepto la IEM5 que están en un nivel bajo con 2,3.

Para el juicio 2 la media se encuentra en un rango alto para todas las IEM oscila su puntuación entre 3,0 y 3,4 excepto la IEM6 que está en un rango medio 2,5.

En el juicio 3, la media está en un umbral bajo para todas las IEM, sus promedios oscilan entre 2,3 y 2,4, excepto para la IEM6 que se encuentra en un umbral medio 2,5.

En el juicio 4, la media se sitúa en un umbral alto para todas las IEM, oscila su puntaje entre 3,0 y 3,4, excepto para las IEM1 que tiene la media en 2,5 un umbral medio.

La media para el juicio 5 se encuentra en nivel medio para todas las IEM, oscila su puntuación entre 2,7 y 3,4.

En relación al juicio 6, la media está en un nivel bajo para todas las IEM, oscila su puntaje entre 1,8 y 2,2.

Para el juicio 7, la media se encuentra en rango medio para todas las IEM, oscila su puntuación entre 2,7 y 3,0.

En cuanto al juicio 8, la media está en un nivel medio para la IEM3 y IEM7 con 3,1 y 2,5 respectivamente, para las demás instituciones la media tiene un rango bajo entre 2,0 y 2,3.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Por último, en el juicio 9 las medias de las IEM1, IEM3 y IEM4 se encuentran en rango alto con 3,5 y 3,9 y 3,7 respectivamente. Las demás IEM están en rango medio oscila su puntuación entre 2,8 y 3,2.

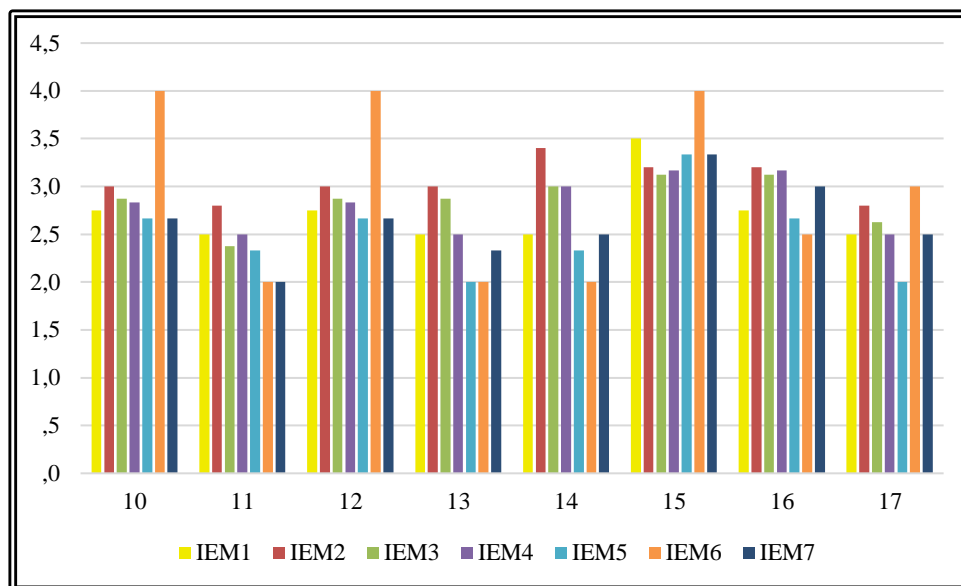
Tabla 221

*Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés
Segunda Parte*

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
10 En mi clase las actividades orales que diseño están relacionadas con patrones de repetición.	2,8	3,0	2,9	2,8	2,7	4,0	2,7
11 Acostumbro a realizar ejercicios de identificación de ideas en el texto oído o leído.	2,5	2,8	2,4	2,5	2,3	2,0	2,0
12 La repetición es importante en mi clase para afianzar la pronunciación	2,8	3,0	2,9	2,8	2,7	4,0	2,7
13 Acostumbro a valerme de gestos, dibujos, mímica en el momento que el estudiante me pregunta por el significado de una palabra.	2,5	3,0	2,9	2,5	2,0	2,0	2,3
14 Enuncio comandos para que los estudiantes realicen la acción física.	2,5	3,4	3,0	3,0	2,3	2,0	2,5
15 Acostumbro a decirle al estudiante que use el diccionario para el significado de las palabras.	3,5	3,2	3,1	3,2	3,3	4,0	3,3
16 El texto de estudio o guías de contenidos es un apoyo en mi clase.	2,8	3,2	3,1	3,2	2,7	2,5	3,0
17 Acostumbro a evaluar de forma escrita el vocabulario	2,5	2,8	2,6	2,5	2,0	3,0	2,5

Figura 178

Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Segunda Parte



En la tabla 221 y figura 178 con relación al juicio 10 podemos decir que la media para todas las IEM se encuentra en un rango medio oscilando entre 2,7 y 3,0 excepto la IEM6 que está en un rango alto 4,0.

Para el juicio 11 las IEM1, IEM2 y IEM4 tienen la media en un nivel medio entre 2,5 y 2,8 y la media de las IEM3, IEM5, IEM6 y IEM7 está, en un nivel bajo entre 2,0 y 2,4.

La media del juicio 12 en todas las IEM se sitúa en un nivel medio entre 2,7 y 3,0 excepto la IEM6 que está en un nivel alto 4,0.

En cuanto al juicio 13, la media se encuentra en un umbral medio para las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4 oscilando entre 2,5 y 3,0 para las IEM5, IEM6 y IEM7 están en un umbral bajo entre 2,0 y 2,3.

Para el juicio 14, las IEM1, IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 la media se encuentra en un rango medio entre 2,5 y 3,4 y las IEM5 y IEM6 en un rango bajo 2,0 y 2,3 respectivamente.

En el juicio 15 la media de las IEM1 y IEM6 se encuentra en un rango alto 3,5 y 4,0 respectivamente para las demás están en un rango medio oscilando entre 3,1 y 3,3.

En relación al juicio 16 la media de todas las IEM se sitúa en un umbral medio oscilando entre 2,5 y 3,2.

Por último, el juicio 17 la media se encuentra en un rango medio para todas las IEM oscilando entre 2,5 y 3,3 excepto la IEM5 está en un rango bajo 2,2.

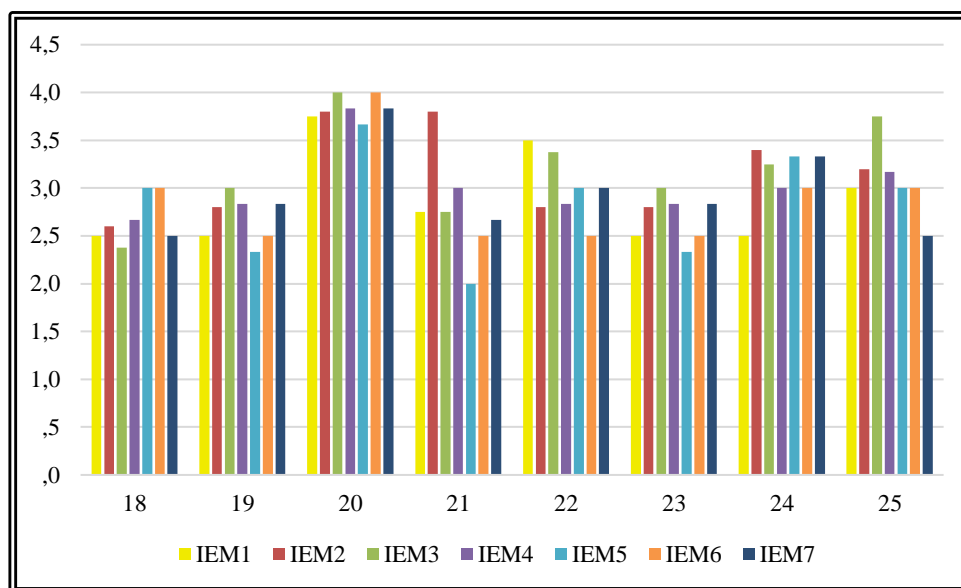
Tabla 222

*Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés
Tercera Parte*

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
18 En la clase es conveniente que los estudiantes trabajen formando grupos.	2,5	2,6	2,4	2,7	3,0	3,0	2,5
19 El léxico que uso en clase se refiere a situaciones habituales del estudiante.	2,5	2,8	3,0	2,8	2,3	2,5	2,8
20 Doy a conocer los criterios a evaluar al inicio del periodo.	3,8	3,8	4,0	3,8	3,7	4,0	3,8
21 Mis estudiantes memorizan el vocabulario básico para comunicarse en situaciones cotidianas y familiares	2,8	3,8	2,8	3,0	2,0	2,5	2,7
22 Considero importante construir ejercicios escritos enfocados con las preguntas que realiza la prueba ICFES.	3,5	2,8	3,4	2,8	3,0	2,5	3,0
23 Mis actividades de clase están relacionadas con situaciones de la vida real. (Pedir información, excusarse, planificar un viaje, entrevistar a alguien.)	2,5	2,8	3,0	2,8	2,3	2,5	2,8
24 Es fundamental el afianzamiento de la gramática y sus reglas	2,5	3,4	3,3	3,0	3,3	3,0	3,3
25 Los errores de los estudiantes deben corregirse explicando tantas veces como sea necesario.	3,0	3,2	3,8	3,2	3,0	3,0	2,5

Figura 179

Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Tercera Parte



Se puede observar la tabla 222 y figura 179 en el juicio 18, la media se encuentra para todas las IEM en un nivel medio entre 2,5 y 3,0 excepto para la IEM3 que está en un nivel bajo 2,4.

Para el juicio 19, la media se sitúa en un umbral medio para todas las IEM oscilando puntajes entre 2,5 y 3,0 excepto para la IEM5 que está en un umbral bajo 2,3.

En el juicio 20, la media se encuentra en un nivel alto para todas las IEM entre 3,8 y 4,0.

Para el juicio 21, la IEM2 encuentra la media en un rango alto 3,8 para las IEM1, IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7 encuentra la media en un rango medio oscilando entre 2,5 y 3,0 y la media de la IEM5 está en un nivel bajo 2,0.

En cuanto al juicio 22, la IEM1 tiene la media en un umbral alto 3,5 para las demás IEM está en un rango medio oscilando puntuaciones entre 2,5 y 3,4.

La media del juicio 23, está en un rango medio para todas las IEM oscilando sus puntajes entre 2,5 y 3,0 excepto para la IEM5 que se encuentra en un rango bajo 2,3.

Para el juicio 24, la media se sitúa en un rango medio para todas las IEM donde sus puntajes están entre 2,5 y 3,4.

Por último, el juicio 25 en la IEM3 la media esta sitúa en un umbral alto 3,8 y las demás IEM están en un rango medio entre 2,5 y 3,2.

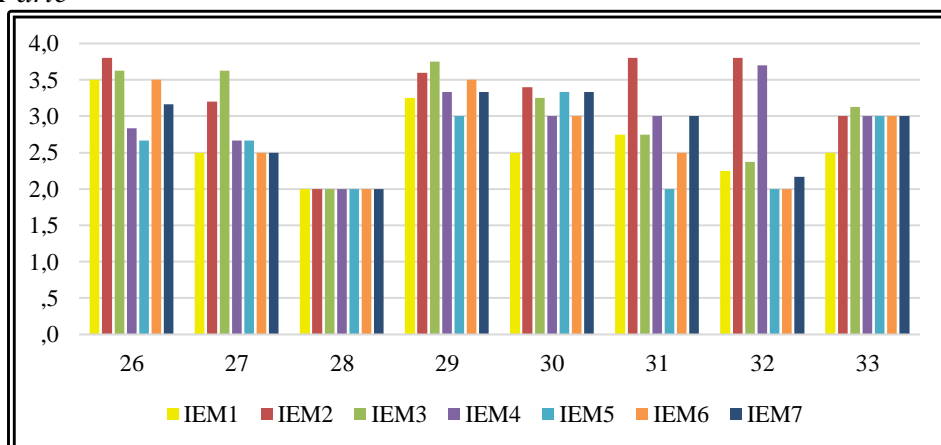
Tabla 223

Distribución por Media sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Cuarta Parte

Variables	Colegio						
	IEM1	IEM2	IEM3	IEM4	IEM5	IEM6	IEM7
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
26 Estoy dispuesto a cambiar la metodología que empleo si los estudiantes no responden positivamente.	3,5	3,8	3,6	2,8	2,7	3,5	3,2
27 Realizo diversas actividades para la enseñanza del mismo tema	2,5	3,2	3,6	2,7	2,7	2,5	2,5
28 La memorización del vocabulario es tarea del aprendizaje autónomo del estudiante.	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
29 Presento las pautas a evaluar al inicio de cada clase.	3,3	3,6	3,8	3,3	3,0	3,5	3,3
30 Es primordial enseñar de forma escrita los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, negativo, interrogativo)	2,5	3,4	3,3	3,0	3,3	3,0	3,3
31 Realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario (verbos, adjetivos, entre otros)	2,8	3,8	2,8	3,0	2,0	2,5	3,0
32 El juego y las dinámicas en la clase de inglés son esenciales.	2,3	3,8	2,4	3,7	2,0	2,0	2,2
33 Les explico detalladamente sus errores y cómo mejorar.	2,5	3,0	3,1	3,0	3,0	3,0	3,0

Figura 180

Distribución por Media Sobre los Aspectos Relacionados con la Enseñanza del Inglés - Cuarta Parte



En la tabla 223 y figura 180 analizamos que el juicio 26, las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM6 su media se encuentra en un nivel alto oscilando la puntuación entre 3,5 y 3,8 para las IEM4, IEM5 y IEM7 está en un nivel medio 2,8 2,7 y 3,2 respectivamente.

Para el juicio 27 la media se encuentra para todas las IEM en un umbral medio entre 2,5 y 3,2 excepto para la IEM3 que están en un nivel alto 3,6.

En el juicio 28 todas las IEM tienen la media en un rango bajo 2,0.

Para el juicio 29, las IEM2, IEM3 y IEM6 la media se encuentra en un umbral alto 3,6 3,8 y 3,5 respectivamente y las demás IEM están en un umbral medio entre 3,0 y 3,3.

En cuanto al juicio 30, la media de todas las IEM se encuentran en un nivel medio entre 2,5 y 3,4.

En el juicio 31, la media de la IEM2 está en un rango alto 3,8 para las IEM1, IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7 se encuentra en un rango medio oscilando puntajes entre 2,5 y 3,0 y la IEM5 está en un rango bajo 2,0.

En relación al juicio 32, la media se encuentra en un nivel alto para las IEM2 y IEM4 3,8 y 3,7 respectivamente para las demás el nivel está en bajo oscilando puntuaciones entre 2,0 y 2,4.

Por último, el juicio 33 la media se encuentra en un umbral medio para todas las IEM oscilando sus puntajes entre 2,5 y 3,0.

Estadísticos Descriptivos Cuestionario Estudiantes de la Dimensión Socioeconómica

Tabla 224

Estadísticos de Escala del Cuestionario Socioeconómico

Estadísticos de escala del cuestionario socioeconómico							
		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
1	¿Cuánto tiempo gasta para ir al colegio?	934	1	3	1,82	,732	,536
2	¿Qué transporte usas para ir al colegio?	934	1	6	1,60	,993	,985
3	¿Cuánto dinero te dan a diario para tomar onces, almuerzo y fotocopias?	934	1	7	4,37	1,506	2,267
4	Te dan onces para llevar	932	1	2	1,57	,495	,245

Estadísticos de escala del cuestionario socioeconómico							
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	
5	¿Cuántos años has cursado en la institución?	934	1	4	1,94	1,184	1,401
6	No. Hermanos que viven contigo	929	0	14	2,10	1,521	2,313
7	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	934	0	9	,76	,964	,930
8	No. alcobas que hay en tu casa	934	0	12	3,18	1,142	1,305
9	No. Baños en tu casa	934	0	5	1,57	,657	,432
10	Tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado	932	0	3	1,30	,467	,218

Como podemos darnos cuenta en tabla 224 la desviación típica es menor a 1,00 para las preguntas que se refieren a: (1) el tiempo gastado para ir al colegio, (2) el transporte que es usado para ir al colegio, (4) las onces dadas por los padres a sus hijos, (7) las personas que duermen con el estudiante en la misma habitación, (9) número de baños en casa, (10) un lugar en casa para estudiar sin ser molestado, indicando con este valor una gran homogeneidad. En cuanto a las demás preguntas se encuentran con una desviación típica menor a 2,00, indicando una dispersión baja.

Tabla 225

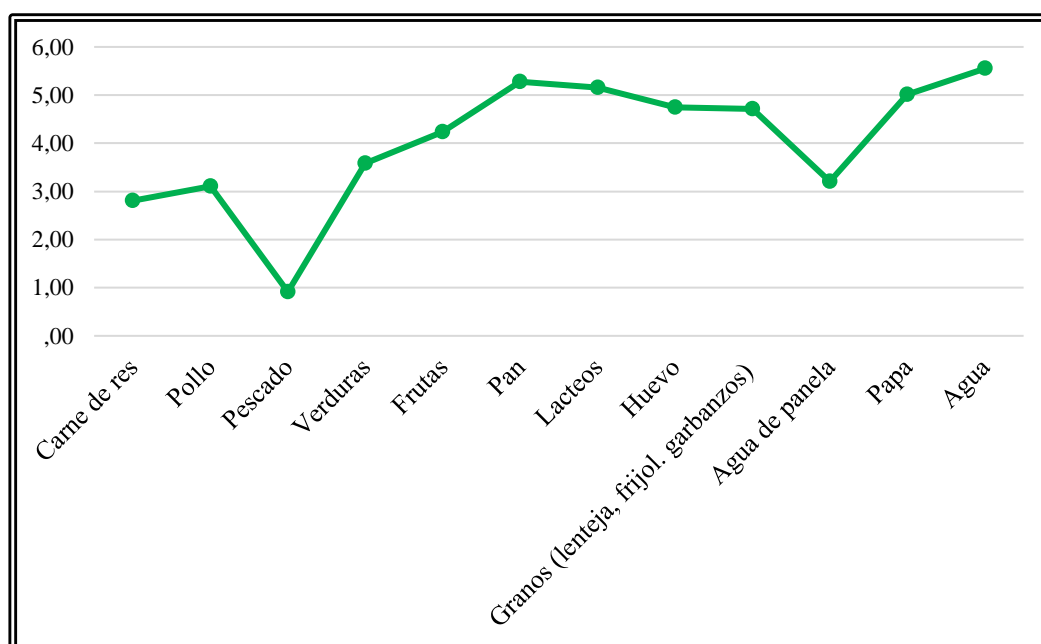
Estadísticos de Escala del Consumo de Alimentos a la Semana en la Población Encuestada

Estadísticos de escala del consumo de alimentos a la semana							
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	
1	Carne de res	934	0	7	2,80	1,653	2,733
2	Pollo	934	0	7	3,11	1,635	2,674
3	Pescado	934	0	7	,91	1,239	1,534
4	Verduras	934	0	7	3,59	2,107	4,440
5	Frutas	934	0	7	4,23	2,109	4,447
6	Pan	934	0	7	5,28	2,185	4,774
7	Lácteos	934	0	7	5,16	2,086	4,351
8	Huevo	934	0	7	4,75	2,029	4,119

Estadísticos de escala del consumo de alimentos a la semana							
		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
9	Granos (lenteja, frijol. garbanzos)	934	0	7	4,71	1,943	3,775
10	Agua de panela	933	0	7	3,21	2,380	5,665
11	Papa	933	0	7	5,01	1,908	3,639
12	Agua	934	0	7	5,55	2,172	4,719

Figura 181

Distribución por Media sobre los Alimentos Consumidos en una Semana en la Población Encuestada



Al analizar la tabla 225 y figura 180 se observa que la desviación típica para los alimentos: carne de res, pollo, pescado, granos y papa es menor a 2,00 indicando una dispersión baja en el consumo de dichos alimentos. En cuanto a los alimentos: verduras, frutas, pan, lácteos, huevo, agua de panela y agua su desviación típica está en un rango más alto mayor a 2,00, evidenciando menor homogeneidad.

Visualizando la media de los alimentos podemos ver que está en un rango medio para los alimentos: agua (5,55), pan (5,28), lácteos (5,16), papa (5,01), huevo (4,75), granos (4,71), frutas (4,23), verduras (3,59), agua de panela (3,21) y pollo (3,11). Para los alimentos carne de res y pescado la media está en umbral bajo con 2,80 y 0,91 respectivamente.

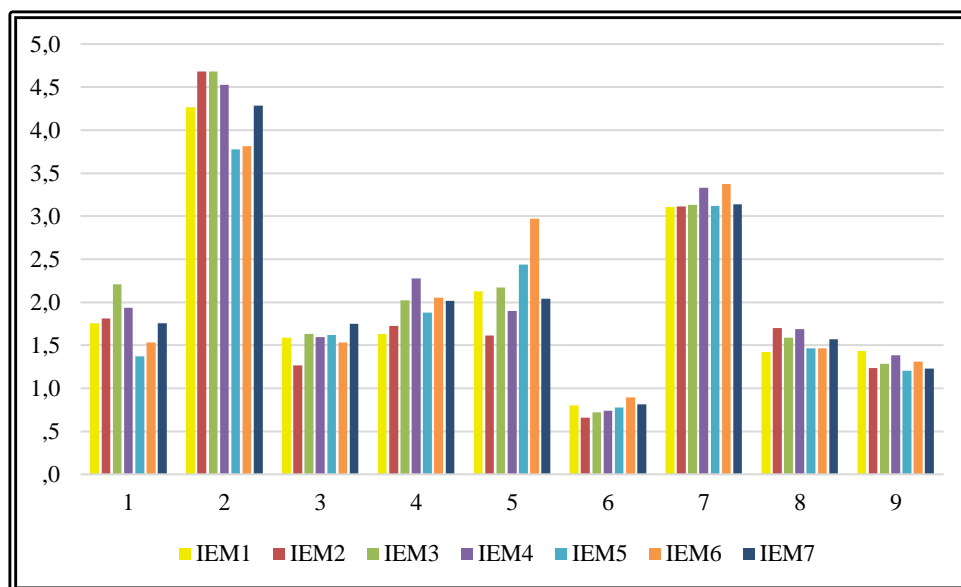
Tabla 226

Distribución por media y desviación típica sobre el cuestionario socioeconómico en las diferentes instituciones

Ítems	Colegio													
	IEM1		IEM2		IEM3		IEM4		IEM5		IEM6		IEM7	
	M	Desv	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.
1	¿Cuánto tiempo gasta para ir al colegio?													
	1,8	,8	1,8	,7	2,2	,7	1,9	,7	1,4	,6	1,5	,6	1,8	,6
2	¿Cuánto dinero te dan a diario para tomar onces, almuerzo y fotocopias?													
	4,3	1,6	4,7	1,3	4,7	1,6	4,5	1,5	3,8	1,3	3,8	1,5	4,3	1,5
3	Te dan onces para llevar													
	1,6	,5	1,3	,4	1,6	,5	1,6	,5	1,6	,5	1,5	,5	1,8	,4
4	¿Cuántos años has cursado en la institución?													
	1,6	1,1	1,7	1,0	2,0	1,2	2,3	1,2	1,9	1,2	2,1	1,2	2,0	1,3
5	No. Hermanos que viven contigo													
	2,1	1,4	1,6	1,1	2,2	1,5	1,9	1,4	2,4	1,8	3,0	2,2	2,0	1,4
6	¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?													
	,8	1,0	,7	1,0	,7	,9	,7	,9	,8	,9	,9	1,0	,8	1,1
7	No. alcobas que hay en tu casa													
	3,1	1,1	3,1	1,0	3,1	1,0	3,3	1,2	3,1	1,1	3,4	1,6	3,1	1,1
8	No. Baños en tu casa													
	1,4	,6	1,7	,7	1,6	,7	1,7	,6	1,5	,6	1,5	,6	1,6	,7
9	Tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado													
	1,4	,5	1,2	,4	1,3	,5	1,4	,5	1,2	,4	1,3	,5	1,2	,4

Figura 182

Distribución por Media Sobre el Cuestionario Socioeconómico en las Diferentes Instituciones



Se puede analizar en la tabla 226 y figura 182 que los estudiantes de las IEM1, IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 no tiene diferencia, la media es un rango medio, oscila entre 1,8 y 2,2 con una desviación estándar entre 0,6 y 0,8 que indica poca dispersión, relacionado con el tiempo gastado para llegar al colegio. En cambio, la IEM5 y IEM6 su media es un poco más baja entre 1,4 y 1,5 con desviación estándar de 0,6 siendo estos dos grupos similares.

En cuanto al dinero dado por los padres a sus hijos las IEM1, IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 las medias tienen un rango medio, oscila entre 4,3 y 4,7 con una desviación típica homogénea de 1,6 1,3 1,6 1,5 y 1,5 respetivamente y las IEM5 y IEM6 la media es un poco más baja 3,8 con desviación típica de 1,5 y 1,6 similar comparativamente.

Con la pregunta te dan onces, todas las IEM su media oscila entre 1,5 y 1,8 excepto la IEM2 que está en 1,3 y su desviación estándar muy homogénea 0,4 y 0,5.

Para la pregunta sobre los años cursados en la misma institución podemos decir que las IEM3, IEM4, IEM5, IEM6 y IEM7 la media oscila entre 1,9 y 2,3 con una dispersión baja 1,2. La IEM1 y IEM2 la media está en 1,6 y 1,7 con una desviación típica de 1,0 y 1,1 muy similar.

Observando la pregunta número de hermanos se puede decir que las IEM5 y IEM6 su media está en 2,4 y 3,0 respectivamente con una desviación típica de 1,8 y 2,2 y las IEM1, IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 la media oscila entre 1,6 y 2,2 con una desviación típica homogénea de 1,4 y 1,5.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Analizando la media de la pregunta número de personas que duermen contigo en la misma habitación se puede decir que todas las IEM están entre 0,7 y 0,9 con una desviación típica sin dispersión de 0,9 y 1,1.

La media de la pregunta número de alcobas en la casa oscila entre 3,1 y 3,4 para todas las IEM y su desviación esta entre 1,0 y 1,6.

En cuanto al número de baños se puede decir que todas las IEM en la media oscila entre 1,4 y 1,7 y su desviación no es dispersa entre 0,6 y 0,7

Para finalizar con la pregunta tienes un lugar que no te molesten para estudiar la media está entre 1,2 y 1,4 para todas las IEM con una desviación típica sin dispersión de 0,4 y 0,5.

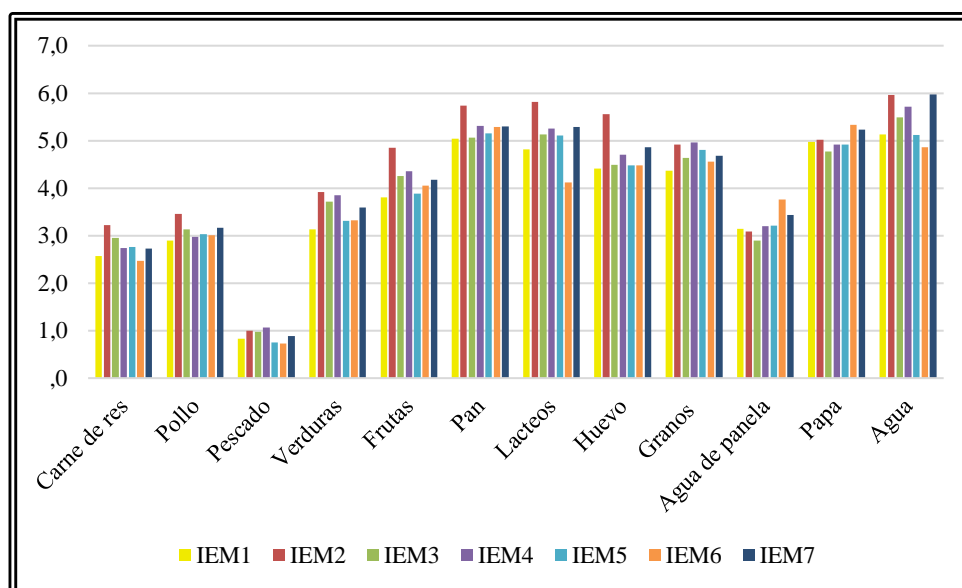
Tabla 227

Distribución por Media Sobre los Alimentos Consumidos a la Semana en las Diferentes Instituciones.

Alimentos		Colegio													
		IEM1		IEM2		IEM3		IEM4		IEM5		IEM6		IEM7	
		M	Desv	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.	M	Desv.
1	Carne de res	2,6	1,5	3,2	2,0	3,0	1,6	2,7	1,6	2,8	1,6	2,5	1,4	2,7	1,6
2	Pollo	2,9	1,6	3,5	1,9	3,1	1,5	3,0	1,4	3,0	1,5	3,0	1,8	3,2	1,7
3	Pescado	,8	1,2	1,0	1,3	1,0	1,4	1,1	1,2	,8	1,0	,7	1,0	,9	1,3
4	Verduras	3,1	2,1	3,9	2,1	3,7	2,1	3,9	2,1	3,3	2,0	3,3	2,2	3,6	2,1
5	Frutas	3,8	2,0	4,9	2,0	4,3	2,2	4,4	1,9	3,9	2,2	4,1	2,2	4,2	2,2
6	Pan	5,0	2,2	5,7	2,0	5,1	2,3	5,3	2,1	5,2	2,4	5,3	2,2	5,3	2,1
7	Lácteos	4,8	2,0	5,8	1,8	5,1	2,1	5,3	2,2	5,1	2,2	4,1	2,2	5,3	2,0
8	Huevo	4,4	2,1	5,6	1,7	4,5	2,0	4,7	2,0	4,5	2,0	4,5	2,2	4,9	2,0
9	Granos (lenteja, frijol, garbanzos)	4,4	2,0	4,9	2,0	4,6	1,9	5,0	1,8	4,8	1,9	4,6	1,9	4,7	2,0
10	Agua de panela	3,1	2,3	3,1	2,2	2,9	2,4	3,2	2,5	3,2	2,3	3,8	2,5	3,4	2,4
11	Papa	5,0	2,0	5,0	1,8	4,8	1,9	4,9	2,0	4,9	1,9	5,3	1,7	5,2	1,9
12	Agua	5,1	2,4	6,0	1,9	5,5	2,3	5,7	2,0	5,1	2,5	4,9	2,4	6,0	1,8

Figura 183

Distribución por Media sobre los Alimentos Consumidos en una Semana en las Diferentes Instituciones



Observamos en tabla 227 y figura 183 que el alimento carne de res es consumido en una media de 3,2 para la IEM2 con una desviación de 2,0 siendo la dispersión más alta en el grupo de instituciones, para las IEM3 y IEM5 la media está en 3,0 y 2,8 respectivamente con una desviación de 1,6. Las demás IEM la media oscila entre 2,5 y 2,7 y la desviación está en 1,4 y 1,6.

El alimento de pollo para la IEM2 está su media en 3,5 con desviación de 1,9, las demás IEM está la media entre 3,0 y 3,2 y la desviación entre 1,4 y 1,8.

El pescado esta la media entre 0,9 y 1,1 para las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 con una desviación entre 1,2 y 1,4 y para las IEM1, IEM5 y IEM6 la media está entre 0,7 y 0,8 con una desviación entre 1,0 y 1,2.

Para las verduras la media de las IEM2 y IEM4 está en 3,9 y su desviación un poco dispersa en 2,1. En las IEM3 y IEM7 la media está en 3,7 y 3,6 respectivamente y su desviación dispersa en 2,1 y la media para las IEM1, IEM5 y IEM6 oscila entre 3,1 y 3,3 con una desviación entre 2,0 y 2,2 igualmente dispersa.

La media para las frutas oscila entre 4,1 y 4,4 para IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7 con una desviación que invita a la dispersión entre 1,9 y 2,2. La media más alta está en la IEM2 con 4,9 con una desviación 2,0 y la media de las IEM1 y IEM5 está en 3,8 y 3,9 con una desviación de 2,0 y 2,2 respectivamente.

En cuanto al pan todas las IEM la media oscila entre 5,1 y 5,3 con una desviación entre 2,1 y 2,4 excepto la IEM7 en 5,7 con una desviación de 2,0.

Los lácteos son consumidos con una media entre 5,1 y 5,3 para las IEM3, IEM4, IEM5 y IEM7 con una desviación entre 2,0 y 2,2, la media de la IEM6 está en 4,1 con

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

una desviación de 2,2 y la media más alta de la IEM2 está en 5,8 con la desviación más baja del grupo 1,8.

Para el alimento huevos, la IEM7 y IEM2 la media está en 4,9 y 5,6 respectivamente siendo las más altas con una desviación de 1,7 y 2,0. Las medias de las IEM1, IEM3, IEM4, IEM5 y IEM6 oscila entre 4,4 y 4,7 con una desviación entre 2,0 y 2,1.

La media de los granos para las IEM2, IEM4 y IEM5 la media oscila entre 4,8 y 5,0 con una desviación de 1,8 y 2,0 y para IEM1, IEM3, IEM6 y IEM7 oscila entre 4,4 y 4,7 con una desviación de 1,9 y 2,0.

El agua de panela es consumida con una media entre 2,9 y 3,4 para las IEM1, IEM2, IEM3, IEM4, IEM5, IEM7 con una desviación que indica dispersión de 2,2 y 2,5 y para la IEM6 la media está en 3,8 con una desviación de 2,5 igualmente dispersa.

En el consumo de papa la media oscila para todas las IEM entre 4,8 y 5,3 con una desviación entre 1,7 y 2,0

Para finalizar el consumo de agua las medias más altas oscilan entre 5,5 y 6,0 para las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM7 con una desviación entre 1,8 y 2,0 y las medias de rango medio están entre 4,9 y 5,1 para las IEM1, IEM5 y IEM6 con una desviación entre 2,4 y 2,5 contemplando una dispersión.

Capítulo 14

Análisis de Cluster o Conglomerados de K medias

Análisis de Cluster o Conglomerados de K medias

Este análisis de Clúster o Conglomerados de K medias es principalmente útil cuando se analizan un gran número de casos. Es habitual que el investigador desconozca el número idóneo de conglomerados, por lo que es conveniente repetir el análisis con distinto número de conglomerados y comparar las soluciones obtenidas. En esta ocasión se agruparon dos, tres y cuatro clústeres, se ha optado por una solución de tres clústeres tabla 228 con su respectivo recuento en cada uno de ellos. Finalmente, el análisis de varianza ANOVA ver anexo 1 muestra a la vez que existen diferencias significativas entre los grupos, pues la significación es menor a 0,05.

Tabla 228

Número de Casos de cada Conglomerado

		Numero inicial de casos		
		1	2	3
		Recuento	Recuento	Recuento
Grupo Conglomerado 1	Conglomerado de valores atípicos	0	0	0
	1	219	28	0
	2	20	374	61
	3	0	28	195

Se puede observar en tabla 228 que los conglomerados con mayor grupo de estudiantes son 1 y 2, se mezclan algunos, pero en general tiene bastante consistencia.

Análisis de Conglomerados de las Dimensiones Estudiadas

Ahora vamos a caracterizar cada uno de los perfiles 1, 2 y 3 obtenidos de acuerdo con las dimensiones socioeconómica, contexto institucional. Para estudiar si existen diferencias significativas entre los grupos, se ha aplicado la prueba de Ji Cuadrado, como los resultados son bastante amplios, iremos desglosando la información, pero ahora dichos perfiles se denominarán, agrupamiento 1 como Alto, el 2 como Medio y el 3 como Bajo.

Caracterización de la Dimensión de Contexto Socioeconómico

Tabla 229

Caracterización de cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Primera Parte

		Perfiles						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Colegio	IEM1	28	18,9%	73	49,3%	47	31,8%	0,000
	IEM2	80	54,8%	47	32,2%	19	13,0%	

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

		Perfiles						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
	IEM3	47	31,3%	73	48,7%	30	20,0%	
	IEM4	30	18,8%	97	60,6%	33	20,6%	
	IEM5	8	9,9%	31	38,3%	42	51,9%	
	IEM6	16	21,3%	37	49,3%	22	29,3%	
	IEM7	30	18,2%	72	43,6%	63	38,2%	
Sexo	Masculino	117	25,1%	221	47,3%	129	27,6%	0,832
	Femenino	122	26,6%	209	45,6%	127	27,7%	
Grado	9	65	23,6%	127	46,2%	83	30,2%	0,791
	10	78	26,4%	138	46,6%	80	27,0%	
	11	96	27,1%	165	46,6%	93	26,3%	
Valoración en inglés	DBJ	53	20,5%	116	45,0%	89	34,5%	0,001
	DBS	57	25,8%	102	46,2%	62	28,1%	
	DA	51	22,7%	109	48,4%	65	28,9%	
	DS	78	35,3%	103	46,6%	40	18,1%	
Estrato	1	40	20,7%	93	48,2%	60	31,1%	0,253
	2	148	28,3%	229	43,8%	146	27,9%	
	3	46	24,1%	100	52,4%	45	23,6%	
	4	5	27,8%	8	44,4%	5	27,8%	

Los resultados en cuanto a la variable de colegio en la tabla 229 indica que la IEM2 se encuentra en el perfil alto con el 54,8%, las IEM1, IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7 en el perfil medio con el 49,3%, 48,7%, 60,6%, 49,3% y 43,6% respectivamente y la IEM5 se sitúa en el perfil bajo con 51,9%. Demostrando que existen diferencias significativas al 0,000 considerado en los tres grupos.

En relación al sexo los hombres como las mujeres muestran un perfil medio con el 47,3% y 45,6% proporcionalmente, al igual que el grado se ubica en el nivel medio para 9° con el 46,2%, para 10° el 46,6% y para 11° 46,6%. Estos ítems no visualizan diferencias significativas.

La variable valoración en inglés se encuentra sitúa en un nivel medio oscilan sus puntuaciones entre 45,0% y 48,4% para mostrar diferencias significativas al 0,001 en los tres conglomerados.

Para terminar este primer apartado el estrato se sitúa en el perfil medio, para el estrato 1 que es la población más pobre con el 48,2%, le sigue el estrato 3 con el 52,4%, luego el estrato 4 población más favorecida económicamente con el 44,4% y por último el estrato 2 con 43,8%. Esta variable no muestra diferencias significativas.

Tabla 230

Caracterización de Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Segunda Parte

	Perfiles						Sig.	
	1		2		3			
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
	2	8	47,1%	7	41,2%	2	11,8%	
	3	26	29,2%	41	46,1%	22	24,7%	
	4	69	27,4%	112	44,4%	71	28,2%	
	5	55	22,4%	122	49,6%	69	28,0%	
	6	45	32,1%	59	42,1%	36	25,7%	
	7	17	23,3%	38	52,1%	18	24,7%	
	8	11	20,0%	25	45,5%	19	34,5%	
No. personas que viven en tu casa contándote tu	9	4	15,4%	12	46,2%	10	38,5%	0,303
	10	2	15,4%	5	38,5%	6	46,2%	
	11	2	40,0%	2	40,0%	1	20,0%	
	12	0	,0%	4	100,0%	0	,0%	
	13	0	,0%	2	100,0%	0	,0%	
	14	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	
	17	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	
	18	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	

En la tabla 230 se puede observar que la variable número de personas que viven en tu casa tiene un perfil medio, su puntuación oscila principalmente entre 41,2% y 52,1%, no muestra diferencias significativas entre los tres grupos.

Tabla 231

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Tercera Parte

	Número inicial de casos						Sig.	
	1		2		3			
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Papá	Si	154	26,6%	266	45,9%	160	27,6%	0,802
	No	85	24,6%	164	47,5%	96	27,8%	
Mamá	Si	216	25,6%	394	46,6%	235	27,8%	0,821
	No	23	28,8%	36	45,0%	21	26,3%	
Hermanos	Si	211	25,0%	394	46,7%	239	28,3%	0,127
	No	28	34,6%	36	44,4%	17	21,0%	

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Tíos	Si	30	23,8%	62	49,2%	34	27,0%	0,783
	No	209	26,2%	368	46,1%	222	27,8%	
Abuelos	Si	45	31,9%	57	40,4%	39	27,7%	0,158
	No	194	24,7%	373	47,6%	217	27,7%	
Padrastro	Si	23	24,7%	43	46,2%	27	29,0%	0,942
	No	216	26,0%	387	46,5%	229	27,5%	
Madrasta	Si	6	31,6%	7	36,8%	6	31,6%	0,690
	No	233	25,7%	423	46,7%	250	27,6%	
Hermanastros	Si	7	21,9%	13	40,6%	12	37,5%	0,449
	No	232	26,0%	417	46,7%	244	27,3%	
Primos	Si	16	27,1%	20	33,9%	23	39,0%	0,078
	No	223	25,8%	410	47,3%	233	26,9%	
Sobrinos	Si	14	25,0%	26	46,4%	16	28,6%	0,983
	No	225	25,9%	404	46,5%	240	27,6%	

Con respecto a la distribución de los perfiles por tipo de parientes que viven en tu casa en tabla 231 se sitúa en el nivel medio tanto para el sí viven o no viven con los estudiantes encuestados y no se evidencia diferencias significativas para padres, hermanos, tíos, abuelos, padrastro y madrastra, hermanastros y sobrinos. En cuanto a primos el sí vive con ellos se sitúa en el nivel bajo, el no viven con ellos continúa siendo nivel medio como los demás ítems y de igual manera no muestra diferencias significativas.

Tabla 232

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Cuarta Parte

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Nivel educación Padre	Primaria	67	23,3%	133	46,3%	87	30,3%	0,383
	Secundaria	99	26,2%	175	46,3%	104	27,5%	
	Técnico	37	30,8%	60	50,0%	23	19,2%	
	Profesional	27	33,8%	34	42,5%	19	23,8%	
	Ninguno	5	29,4%	7	41,2%	5	29,4%	
Nivel Educación Madre	Primaria	52	22,8%	105	46,1%	71	31,1%	0,057
	Secundaria	101	23,9%	204	48,2%	118	27,9%	
	Técnico	53	32,9%	72	44,7%	36	22,4%	

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
	Profesional	31	33,0%	41	43,6%	22	23,4%	
	Ninguno	0	,0%	4	44,4%	5	55,6%	
Ocupación del padre	Independiente	82	27,5%	132	44,3%	84	28,2%	
	Empleado	142	27,3%	241	46,3%	137	26,3%	0,054
	Pensionado	0	,0%	13	76,5%	4	23,5%	
	No trabaja	3	12,0%	16	64,0%	6	24,0%	
Ocupación de la madre	Independiente	58	27,8%	81	38,8%	70	33,5%	
	Empleado	127	25,7%	249	50,3%	119	24,0%	0,065
	Pensionado	6	22,2%	10	37,0%	11	40,7%	
	No trabaja	46	25,0%	87	47,3%	51	27,7%	

Al analizar la tabla 232 en estas variables de nivel de educación y ocupación tanto del padre como de la madre no se evidencia diferencias significativas en los tres grupos. Se ubican principalmente en el perfil medio, las puntuaciones para nivel de educación del padre oscilan entre 41,2% y 50,0%, para el nivel de educación de la madre oscilan entre 43,6% y 48,2%, para la ocupación del padre independiente con el 44,3%, empleado el 46,3%, pensionado el 76,5% y no trabaja el 64% y, por último, la ocupación de la madre independiente el 38,8%, empleada el 50,3%, no trabaja con el 47,3% y pensionada se ubica en el nivel bajo con el 40,7%.

Tabla 233

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Quinta Parte

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
¿Cuánto tiempo gasta para ir al colegio?	Menos de 15 minutos	85	24,6%	147	42,5%	114	32,9%	
	Entre 15 y 30 minutos	109	27,3%	187	46,9%	103	25,8%	0,041
	Más de 30 minutos	45	25,0%	96	53,3%	39	21,7%	
¿Qué transporte usas para ir al colegio?	Caminando	139	24,8%	242	43,1%	180	32,1%	
	Buseta	80	29,9%	133	49,6%	55	20,5%	0,003
	Taxi	10	27,8%	15	41,7%	11	30,6%	

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
	Transporte escolar	2	8,0%	18	72,0%	5	20,0%	
	Bicicleta	8	27,6%	17	58,6%	4	13,8%	
	Carro particular	0	,0%	5	83,3%	1	16,7%	
¿Cuánto dinero te dan a diario para tomar onces, almuerzo y fotocopias?	Menos de 1000 pesos	3	15,8%	8	42,1%	8	42,1%	0,000
	1000	8	16,3%	25	51,0%	16	32,7%	
	2000	46	18,1%	115	45,3%	93	36,6%	
	3000	64	32,3%	76	38,4%	58	29,3%	
	4000	40	27,4%	75	51,4%	31	21,2%	
	Más de 4000	55	31,8%	87	50,3%	31	17,9%	
	Nada	23	26,7%	44	51,2%	19	22,1%	
Te dan onces para llevar	Si	124	31,6%	188	47,8%	81	20,6%	0,000
	No	114	21,5%	242	45,7%	174	32,8%	

Observamos en tabla 233 que la distribución de los perfiles por tiempo gastado para ir al colegio, transporte que usas para ir al colegio, dinero que te dan a diario para onces, almuerzo y fotocopias y te dan onces para llevar existen diferencias significativas en cada una de ellas, 0,041, 0,003, 0,000, 0,000 respetivamente. De igual manera se encuentran situadas en el nivel medio.

Tabla 234

Caracterización de Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Sexta Parte

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
¿Cuántos años has cursado en la institución?	Más de 6 años	138	27,4%	212	42,1%	154	30,6%	0,024
	5 años	38	28,4%	69	51,5%	27	20,1%	
	4 años	32	26,9%	60	50,4%	27	22,7%	
	3 años	31	18,5%	89	53,0%	48	28,6%	
No. Hermanos que viven contigo	0	24	33,3%	33	45,8%	15	20,8%	0,445
	1	85	29,0%	125	42,7%	83	28,3%	
	2	59	21,0%	141	50,2%	81	28,8%	

	Número inicial de casos						Sig.	
	1		2		3			
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
	3	46	31,1%	63	42,6%	39	26,4%	
	4	13	18,8%	34	49,3%	22	31,9%	
	5	6	20,7%	14	48,3%	9	31,0%	
	6	4	25,0%	7	43,8%	5	31,3%	
	7	0	,0%	3	75,0%	1	25,0%	
	8	1	20,0%	4	80,0%	0	,0%	
	9	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	
	13	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	
	14	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	
	0	116	25,9%	221	49,3%	111	24,8%	
	1	91	29,2%	131	42,0%	90	28,8%	
	2	27	21,6%	59	47,2%	39	31,2%	
¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación?	3	4	12,9%	14	45,2%	13	41,9%	0,300
	4	0	,0%	2	50,0%	2	50,0%	
	5	1	50,0%	1	50,0%	0	,0%	
	7	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	
	8	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	
	9	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	

En cuanto a la tabla 234, la variable años cursados en la institución se evidencia diferencias significativas al 0,0024 en los tres grupos, se ubica en el perfil medio, sus puntuaciones oscilan entre 42,1% y 53%.

La distribución de los perfiles por número de hermanos que viven con los estudiantes encuestados y cuantas personas duermen contigo en la misma habitación muestra que no existen diferencias significativas y se sitúan en el nivel medio.

Tabla 235

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Séptima Parte

	Número inicial de casos						Sig.	
	1		2		3			
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
	0	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	
	1	5	31,3%	7	43,8%	4	25,0%	
	2	48	23,1%	98	47,1%	62	29,8%	
No. alcobas que hay en tu casa	3	118	26,6%	202	45,5%	124	27,9%	0,901
	4	43	27,0%	76	47,8%	40	25,2%	
	5	12	20,3%	28	47,5%	19	32,2%	
	6	6	33,3%	8	44,4%	4	22,2%	

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

	Número inicial de casos						Sig.	
	1		2		3			
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
	7	5	35,7%	8	57,1%	1	7,1%	
	8	0	,0%	2	66,7%	1	33,3%	
	12	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	
	0	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	
No. Baños en tu casa	1	114	24,3%	208	44,3%	147	31,3%	0,356
	2	106	27,1%	191	48,8%	94	24,0%	
	3	15	27,3%	26	47,3%	14	25,5%	
	4	3	37,5%	4	50,0%	1	12,5%	
	5	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	
Tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado	Si	178	27,8%	302	47,2%	160	25,0%	0,022
	No	60	21,4%	126	45,0%	94	33,6%	

En relación con las variables de la tabla 235, número de alcobas y baños que hay en tu casa no presenta diferencias significativas, se encuentran los perfiles en el nivel medio.

Para la variable tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado se evidencia diferencias significativas al 0,022 en los tres grupos considerados, el perfil se sitúa en el nivel medio.

Tabla 236

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Octava Parte

	Número inicial de casos						Sig.	
	1		2		3			
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila		
Carne de res	1 veces	26	19,7%	71	53,8%	35	26,5%	0,064
	2 veces	66	25,7%	116	45,1%	75	29,2%	
	6 veces	8	29,6%	16	59,3%	3	11,1%	
	7 veces	19	44,2%	17	39,5%	7	16,3%	
Pollo	1 veces	22	19,6%	55	49,1%	35	31,3%	0,136
	2 veces	52	21,8%	115	48,3%	71	29,8%	
	6 veces	17	37,8%	18	40,0%	10	22,2%	
	7 veces	15	38,5%	15	38,5%	9	23,1%	
Pescado	1 veces	99	29,0%	159	46,6%	83	24,3%	0,641
	2 veces	28	29,5%	45	47,4%	22	23,2%	
	6 veces	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	
	7 veces	3	42,9%	3	42,9%	1	14,3%	
Verduras	1 veces	25	23,1%	41	38,0%	42	38,9%	0,000

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
	2 veces	30	25,9%	57	49,1%	29	25,0%	
	6 veces	23	34,3%	25	37,3%	19	28,4%	
	7 veces	45	35,2%	53	41,4%	30	23,4%	
Frutas	1 veces	8	9,3%	49	57,0%	29	33,7%	0,000
	2 veces	18	16,5%	52	47,7%	39	35,8%	
	6 veces	31	32,3%	46	47,9%	19	19,8%	
	7 veces	75	36,1%	82	39,4%	51	24,5%	
Pan	1 veces	12	20,7%	26	44,8%	20	34,5%	0,135
	2 veces	12	19,0%	32	50,8%	19	30,2%	
	6 veces	20	23,0%	40	46,0%	27	31,0%	
	7 veces	131	28,2%	215	46,2%	119	25,6%	
Lácteos	1 veces	6	13,3%	25	55,6%	14	31,1%	0,003
	2 veces	9	13,6%	33	50,0%	24	36,4%	
	6 veces	23	22,1%	50	48,1%	31	29,8%	
	7 veces	124	31,2%	179	45,0%	95	23,9%	
Huevo	1 veces	6	12,5%	25	52,1%	17	35,4%	0,271
	2 veces	17	18,7%	44	48,4%	30	33,0%	
	6 veces	27	24,5%	49	44,5%	34	30,9%	
	7 veces	84	29,6%	132	46,5%	68	23,9%	

En cuanto a la tabla 236, la alimentación que consume los estudiantes encuestados las variables de verduras, frutas y lácteos presentan diferencias significativas al 0,000, 0,000 y 0,003 respectivamente. De igual manera la distribución de los perfiles por los alimentos de esta tabla se ubica en el nivel medio.

Tabla 237

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Novena Parte

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Granos (lenteja, frijol, garbanzos)	1 veces	7	16,7%	20	47,6%	15	35,7%	0,055
	2 veces	19	22,9%	33	39,8%	31	37,3%	
	6 veces	27	24,5%	62	56,4%	21	19,1%	
	7 veces	81	31,6%	114	44,5%	61	23,8%	
Agua de panela	1 veces	36	21,8%	79	47,9%	50	30,3%	0,655
	2 veces	31	20,8%	69	46,3%	49	32,9%	
	6 veces	20	27,4%	30	41,1%	23	31,5%	

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Papa	7 veces	45	30,2%	71	47,7%	33	22,1%	0,135
	1 veces	11	37,9%	10	34,5%	8	27,6%	
	2 veces	14	18,9%	34	45,9%	26	35,1%	
	6 veces	29	22,0%	67	50,8%	36	27,3%	
	7 veces	98	31,8%	131	42,5%	79	25,6%	
Agua	1 veces	7	13,0%	27	50,0%	20	37,0%	0,091
	2 veces	16	27,6%	26	44,8%	16	27,6%	
	6 veces	10	15,9%	33	52,4%	20	31,7%	
	7 veces	159	28,3%	264	47,0%	139	24,7%	

En cuanto a la tabla 237, los alimentos granos, agua de panela, papa, y agua no se encuentran diferencias significativas y se asientan en el nivel medio.

Tabla 238

Caracterización de Acuerdo con Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Décima Parte

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Ambiente en tu casa	Agradable	228	25,8%	410	46,4%	245	27,7%	0,976
	Desagradable	11	26,2%	20	47,6%	11	26,2%	
Ambiente en tu casa	Armonioso	205	27,2%	345	45,8%	204	27,1%	0,141
	Problemático	34	19,9%	85	49,7%	52	30,4%	
Te gusta pasar tiempo en tu casa	Si	200	26,4%	351	46,4%	206	27,2%	0,648
	No	39	23,4%	78	46,7%	50	29,9%	
¿Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés?	Nada	7	16,7%	22	52,4%	13	31,0%	0,014
	1 a 3 Horas	109	23,1%	213	45,1%	150	31,8%	
	4 a 7 Horas	82	27,8%	141	47,8%	72	24,4%	
	Más de 8 Horas	41	35,3%	54	46,6%	21	18,1%	
¿Quién te ayuda con tus tareas?	Hermanos	38	28,1%	61	45,2%	36	26,7%	0,420
	Mama	50	31,6%	68	43,0%	40	25,3%	
	Papa	12	30,0%	15	37,5%	13	32,5%	
	Otro	16	31,4%	24	47,1%	11	21,6%	
	Nadie	122	22,9%	258	48,5%	152	28,6%	

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
No tengo tareas		1	12,5%	3	37,5%	4	50,0%	
Tienes computador en tu casa	Si	196	26,6%	346	46,9%	195	26,5%	0,197
	No	42	22,6%	83	44,6%	61	32,8%	
Tienes internet en tu casa	Si	196	26,6%	339	46,0%	202	27,4%	0,464
	No	41	22,2%	91	49,2%	53	28,6%	

Analizando la tabla 238 el resultado de las variables ambiente en tu casa en cuanto a agradable y desagradable, problemático y armonioso no se visualiza diferencias significativas en los tres grupos considerados, se sitúan en el nivel medio, sus puntuaciones oscilan entre 45,8% y 49,7%.

La variable te gusta pasar tiempo en casa no manifiesta diferencias significativas, se ubica en el nivel medio.

El resultado de la variable horas dedicadas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés evidencia diferencias significativas al 0,014 en los tres grupos considerados y se sitúa en el perfil medio, las valoraciones oscilan entre 45,1% y 52,4%.

En relación a las variables quien te ayuda con las tareas, tienes computador e internet en casa no se presentan diferencias significativas y se ubican en el perfil medio

Tabla 239

Caracterización de Acuerdo con Cada uno de los Perfiles de la Dimensión de Contexto Socioeconómico, Onceava Parte

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Ambiente en el colegio	Agradable	218	26,7%	381	46,6%	219	26,8%	0,142
	Desagradable	21	19,6%	49	45,8%	37	34,6%	
Ambiente en el colegio	Académicamente Fácil	90	21,9%	195	47,4%	126	30,7%	0,031
	Académicamente Difícil	149	29,0%	235	45,7%	130	25,3%	
Ambiente en el colegio	Problemático	76	19,7%	180	46,8%	129	33,5%	0,000
	Armonioso	163	30,2%	250	46,3%	127	23,5%	
Ambiente en el colegio	Instalaciones agradables	197	28,2%	344	49,2%	158	22,6%	0,000
	Instalaciones desagradables	42	18,6%	86	38,1%	98	43,4%	
Si		213	26,8%	374	47,0%	208	26,2%	0,029

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Te agrada asistir al colegio	No	26	20,0%	56	43,1%	48	36,9%	0,732
Es importante cursar una carrera técnica o profesional	Si	236	26,0%	421	46,4%	251	27,6%	
	No	3	17,6%	9	52,9%	5	29,4%	

En relación a la tabla 239 la variable ambiente en el colegio en cuanto a la academia fácil y difícil, problemático y armonioso, instalaciones agradables y desagradables y te agrada asistir al colegio se puede observar que existen diferencias significativas al 0,031, 0,000, 0,000, 0,029 respectivamente en los tres grupos considerados.

En cuanto a la distribución de los perfiles por cada una de las variables de la tabla se encuentran principalmente en el nivel medio, las puntuaciones oscilan entre 43,1% y 52,9%.

Caracterización de la Dimensión Contexto Institucional

Caracterizaremos cada uno de los perfiles obtenidos de acuerdo con la dimensión contexto institucional. De igual manera estudiaremos si existen diferencias significativas entre los grupos aplicando la prueba de Ji Cuadrado.

Tabla 240

Caracterización de Acuerdo con Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión Contexto Institucional

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Proyección de la cultura extranjera a través de símbolos	SI	69	34,8%	92	46,5%	37	18,7%	0,000
	No	170	23,4%	338	46,5%	219	30,1%	
Proyección de la cultura extranjera a través de imágenes	Si	146	33,5%	206	47,2%	84	19,3%	0,000
	No	93	19,0%	224	45,8%	172	35,2%	
Proyección de la cultura extranjera a través de nombres de Lugares	Si	88	36,1%	108	44,3%	48	19,7%	0,000
	No	151	22,2%	322	47,3%	208	30,5%	

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Proyección de la cultura extranjera a través de textos guías escolares y literarios de inglés	Si	129	27,4%	230	48,9%	111	23,6%	0,019
	No	110	24,2%	200	44,0%	145	31,9%	

Con respecto a la tabla 240 la distribución de los perfiles por proyección de la cultura extranjera a través de símbolos, imágenes, nombres de lugares y textos, guías escolares y literarios en inglés se puede observar que el mayor porcentaje está en el nivel medio tanto para sí como para no se proyecta, oscilan sus puntuaciones entre 44% y 48,9% De igual manera se evidencia diferencias significativas al 0,000 y al 0,019 en los tres grupos considerados.

Caracterización de la Dimensión de Contexto Personal del Estudiante Frente a la Asignatura de Inglés.

Describiremos cada uno de los perfiles obtenidos de acuerdo con la dimensión contexto personal frente a la asignatura de inglés. De igual manera aplicaremos la prueba de Ji Cuadrado para saber si existen diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 241

Caracterización de Cada Uno de los Perfiles de la Dimensión Contexto Personal Frente a la Asignatura de Inglés

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar	Si	65	34,8%	82	43,9%	40	21,4%	0,004
	No	174	23,6%	347	47,1%	216	29,3%	
Escucho música en inglés	Si	184	27,8%	311	46,9%	168	25,3%	0,018
	No	55	21,0%	119	45,4%	88	33,6%	
Veo películas en inglés con subtítulos en español	Si	134	30,7%	202	46,2%	101	23,1%	0,001
	No	104	21,4%	228	46,8%	155	31,8%	
Veo películas en inglés sin subtítulos	Si	30	38,5%	32	41,0%	16	20,5%	0,025
	No	209	24,7%	398	47,0%	240	28,3%	
Hablo en inglés con amigos y familiares	Si	23	30,3%	40	52,6%	13	17,1%	0,098
	No	216	25,4%	390	45,9%	243	28,6%	
	Si	37	30,1%	62	50,4%	24	19,5%	0,087

		Número inicial de casos						Sig.
		1		2		3		
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	
Escribo en inglés a amigos en facebook o demás redes sociales	No	202	25,2%	368	45,9%	232	28,9%	0,039
Leo libros, historietas u otros textos en ingles	Si	42	33,9%	57	46,0%	25	20,2%	
	No	197	24,6%	373	46,6%	231	28,8%	

Al analizar la tabla 241 en cuanto a la distribución de los perfiles por la dimensión contexto personal del estudiante, tomar cursos de inglés, escuchar música en inglés, ver películas con y sin subtítulos y leer libros, historietas en inglés se puede observar que el mayor porcentaje está ubicado en el nivel medio oscilando puntuaciones entre 41% y 47,1%. De igual manera se evidencia diferencias significativas al 0,004, 0,018, 0,001, 0,025 y 0,039 respectivamente en los tres grupos considerados.

Las variables hablo y escribo en inglés a amigos y familiares no manifiestan diferencias significativas, la distribución de los perfiles está en nivel medio, las puntuaciones oscilan entre 45,9% y 52,6%.

En síntesis, la distribución de los perfiles de acuerdo con las variables independientes de las dimensiones de contexto socioeconómico, institucional y personal se sitúa en el nivel medio, Asimismo, existen diferencias significativas en la dimensión contexto socioeconómico solo para colegio, valoración en inglés, qué transporte que usas para ir al colegio, cuánto dinero te dan para tomar onces, almuerzo o fotocopias, te dan onces para llevar, años cursados en la institución, tienes un lugar en casa para estudiar sin ser molestado, horas dedicadas a la semana a realizar, trabajos, tareas o estudiar inglés, ambiente en el colegio en cuanto a la academia fácil y difícil, problemático y armonioso, instalaciones agradables y desagradables y te agrada asistir al colegio, todas las variables de la dimensión contexto institucional y todas las variables de la dimensión contexto personal del estudiante excepto hablar y escribir amigos y familiares en inglés.

Conglomerados de las Dimensiones Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación

Tabla 242

Tres Clústeres que Muestran las Relaciones de las Dimensiones de Enseñanza y Evaluación.

	Centros de los Conglomerados Finales		
	1	2	3
Diálogos entre compañeros	1	1	1
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	2	1	1
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	1	1	1
Hacer redacciones en inglés	2	1	1

	Centros de los Conglomerados Finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
Traducción de lecturas y/o frases	2	2	2
Exposiciones orales	2	1	1
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	2	2	1
Juegos	2	1	1
Nos dicta en inglés para que escribamos	1	1	1
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	2	2	1
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	2	2	1
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	3	2	2
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	3	2	2
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	2	2	2
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	2	2	1
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	1	0	0
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	2	2	2
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	3	2	2
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	2	2	1
Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	3	2	2
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	2	2	2
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés	2	1	1
Tu profesor te habla en inglés en clase	3	3	2
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	2	1	1
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	2	1	1
Tu profesor permite que trabajen en clase formando Grupos	2	2	2
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	2	2	1
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	2	2	2
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	2	2	1
Hablas en inglés durante la clase	2	1	1
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	2	2	1
Interactúas en inglés con tus compañeros	1	1	1
Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	3	2	2
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	3	2	2

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

	Centros de los Conglomerados Finales		
	Conglomerado		
	1	2	3
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	2	2	1
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	2	2	1
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	2	2	1
Tu profesor te explica en qué has fallado y cómo puedes mejorar	3	2	2
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	3	2	2

En la tabla 242 con el fin de evidenciar similitudes y relevancias en los tres conglomerados con mayor precisión y análisis se desglosará la dimensión de enseñanza en tres partes y la dimensión de evaluación individualmente.

A. Dimensión de enseñanza

Tabla 243

Recuento y Porcentaje de la Dimensión Enseñanza por los Tres Perfiles, Primera Parte

		Perfiles					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Diálogos entre compañeros	Nunca	23	9,6%	77	17,9%	88	34,4%
	Pocas veces	80	33,5%	200	46,5%	119	46,5%
	Muchas veces	136	56,9%	153	35,6%	49	19,1%
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	Nunca	12	5,0%	74	17,2%	113	44,1%
	Pocas veces	85	35,6%	226	52,6%	111	43,4%
	Muchas veces	142	59,4%	130	30,2%	32	12,5%
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	Nunca	20	8,4%	111	25,8%	119	46,5%
	Pocas veces	89	37,2%	216	50,2%	115	44,9%
	Muchas veces	130	54,4%	103	24,0%	22	8,6%
Hacer redacciones en inglés	Nunca	16	6,7%	54	12,6%	49	19,1%
	Pocas veces	63	26,4%	172	40,0%	123	48,0%
	Muchas veces	160	66,9%	204	47,4%	84	32,8%
Traducción de lecturas y/o frases	Nunca	6	2,5%	11	2,6%	23	9,0%
	Pocas veces	46	19,2%	111	25,8%	66	25,8%
	Muchas veces	187	78,2%	308	71,6%	167	65,2%
Exposiciones orales	Nunca	14	5,9%	65	15,1%	73	28,5%
	Pocas veces	84	35,1%	217	50,5%	124	48,4%
	Muchas veces	141	59,0%	148	34,4%	59	23,0%

		Perfiles					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	Nunca	9	3,8%	36	8,4%	45	17,6%
	Pocas veces	42	17,6%	89	20,7%	72	28,1%
	Muchas veces	188	78,7%	305	70,9%	139	54,3%
Juegos	Nunca	20	8,4%	86	20,0%	146	57,0%
	Pocas veces	69	28,9%	169	39,3%	70	27,3%
	Muchas veces	150	62,8%	175	40,7%	40	15,6%
Nos dicta en inglés para que escribamos	Nunca	37	15,5%	164	38,1%	129	50,4%
	Pocas veces	113	47,3%	200	46,5%	94	36,7%
	Muchas veces	89	37,2%	66	15,3%	33	12,9%

Como es posible apreciar en la tabla 243 los resultados en cuanto a la primera parte de enseñanza de los perfiles 1, 2 y 3 se encuentran así, en el conglomerado 1 se caracteriza, porque todas las actividades descritas son llevadas a cabo por el profesor muchas veces en el aula, de acuerdo con los estudiantes, 56,9% discentes realizan diálogos entre compañeros, 59,4% escuchan historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora y llenar espacios, 66,9% hacen redacciones en inglés, 78,2% traducen lecturas y/o frases, 59% exponen oralmente, 78,7% pasan frases de un tiempo y/o forma verbal a otro y 62,8% realizan juegos.

Por el contrario, el conglomerado 2 solo dos actividades son realizadas por el profesor con frecuencia alta, 71,6% traducen lecturas y frases y 70,9% pasan frases de un tiempo y/o forma verbal a otro, y las siete actividades faltantes son llevadas a cabo en el aula con porcentaje medio – bajo sumando el pocas veces y el nunca, 64,4% poco llevan a cabo diálogo entre compañeros, 52,6% poco hacen redacciones en inglés, 76% poco escuchan historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora y llenar espacios, 65,6% poco exponen oralmente y 59,3% poco realizan juegos.

Así mismo, el conglomerado 3 de las nueve prácticas descritas solo dos poseen porcentaje alto en muchas veces es realizado en clase, 65,2% realizan traducciones de lecturas y/o frases y 54,3% pasan frases de un tiempo a otro. Las siete prácticas restantes se llevan a cabo pocas veces o nunca, 80,9% poco dialogan entre compañeros, 67,1% poco hacen redacciones en inglés, 76,9% poco exponen oralmente, 91,4% poco o nunca escuchan historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora y llenar espacios y 84,3% poco o nunca realizan juegos.

Tabla 244

Recuento y Porcentaje de la Dimensión enseñanza por los tres perfiles, Segunda Parte

	Perfiles					
	1		2		3	
	Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Nunca	1	0,4%	12	2,8%	31	12,1%

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

		Perfiles					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	Pocas veces	27	11,3%	141	32,8%	143	55,9%
	Muchas veces	117	49,0%	195	45,3%	70	27,3%
	Siempre	94	39,3%	82	19,1%	12	4,7%
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	Nunca	2	0,8%	15	3,5%	16	6,3%
	Pocas veces	9	3,8%	122	28,4%	94	36,7%
	Muchas veces	79	33,1%	199	46,3%	103	40,2%
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	Siempre	149	62,3%	94	21,9%	43	16,8%
	Nunca	2	0,8%	1	0,2%	22	8,6%
	Pocas veces	13	5,4%	109	25,3%	92	35,9%
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	Muchas veces	74	31,0%	176	40,9%	104	40,6%
	Siempre	150	62,8%	144	33,5%	38	14,8%
	Nunca	2	0,8%	5	1,2%	25	9,8%
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	Pocas veces	25	10,5%	53	12,3%	99	38,7%
	Muchas veces	84	35,1%	191	44,4%	94	36,7%
	Siempre	128	53,6%	181	42,1%	38	14,8%
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	Nunca	1	0,4%	8	1,9%	29	11,3%
	Pocas veces	12	5,0%	83	19,3%	109	42,6%
	Muchas veces	111	46,4%	219	50,9%	87	34,0%
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	Siempre	115	48,1%	120	27,9%	31	12,1%
	Nunca	110	46,0%	290	67,4%	209	81,6%
	Pocas veces	109	45,6%	119	27,7%	40	15,6%
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	Muchas veces	14	5,9%	10	2,3%	5	2,0%
	Siempre	6	2,5%	11	2,6%	2	0,8%
	Nunca	1	0,4%	5	1,2%	15	5,9%
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	Pocas veces	29	12,1%	104	24,2%	82	32,0%
	Muchas veces	70	29,3%	142	33,0%	87	34,0%
	Siempre	139	58,2%	179	41,6%	72	28,1%
En tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	Nunca	0	0,0%	6	1,4%	27	10,5%
	Pocas veces	14	5,9%	104	24,2%	101	39,5%
	Muchas veces	86	36,0%	185	43,0%	96	37,5%
En tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	Siempre	139	58,2%	135	31,4%	32	12,5%
	Nunca	6	2,5%	13	3,0%	34	13,3%
	Pocas veces	28	11,7%	100	23,3%	113	44,1%
En tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	Muchas veces	78	32,6%	212	49,3%	85	33,2%
	Siempre	127	53,1%	105	24,4%	24	9,4%
	Nunca	0	0,0%	4	0,9%	13	5,1%
En tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	Pocas veces	18	7,5%	68	15,8%	117	45,7%
	Muchas veces	72	30,1%	219	50,9%	94	36,7%
	Siempre	149	62,3%	139	32,3%	32	12,5%

		Perfiles					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	Nunca	3	1,3%	12	2,8%	21	8,2%
	Pocas veces	31	13,0%	75	17,4%	61	23,8%
	Muchas veces	53	22,2%	144	33,5%	98	38,3%
	Siempre	152	63,6%	199	46,3%	76	29,7%
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés	Nunca	44	18,4%	144	33,5%	129	50,4%
	Pocas veces	68	28,5%	147	34,2%	74	28,9%
	Muchas veces	66	27,6%	110	25,6%	43	16,8%
	Siempre	61	25,5%	29	6,7%	10	3,9%

Como puede apreciarse la similitud entre los grupos 1, 2 y 3 es la proyección de películas para hablar en clase sobre ellas, la cual no realizan con una mucha frecuencia. Entonces caracterizaremos las otras once descritas en la tabla 244.

El perfil 1 evidencia que en el aula se llevan a cabo todas las once actividades con una frecuencia alta, 88,3%, sumando la reiteración de muchas veces y siempre dicen que su profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras), 95,4% realizan ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo), 93,8% les explica detalladamente la gramática y sus reglas, 88,7% el profesor les insiste en la memorización del vocabulario, 94,5% realizan ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora, 87,5% el profesor les traduce las frases y/o palabras cuando no entienden, 94,2% el profesor les insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales, 85,7% dicen que el vocabulario usado por el profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir, 92,4% realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases, 85,8% el profesor les pide que usen el diccionario en clase. Para concluir, la práctica de enseñanza de recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés tiene tan solo un 53,1% de frecuencia en la clase en comparación de las demás.

Por el contrario, el perfil 2 se caracteriza, porque el profesor lleva a cabo diez actividades en una menor proporción, es decir la frecuencia de muchas veces es más relevante que la de siempre, oscilan los porcentajes entre 64,4% y 86,5 que equivale a sumar la reiteración de muchas y siempre, para un promedio de 75,7%. Por último, la practica faltante tiende a realizarse con pocas veces o nunca en clase, la cual es la enseñanza de recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés equivale a un porcentaje 67,7%.

Finalmente, el perfil 3 se define, porque con baja frecuencia el profesor realiza seis actividades, pocas veces se hacen ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras) con un porcentaje de 68%, ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora equivale a un porcentaje de 53,9%, insistencia en el uso correcto de las reglas gramaticales con un porcentaje de 50%, uso de vocabulario relacionado con situaciones de tu diario vivir por parte del profesor para un porcentaje de 57,4%, ejercicios de repetición de palabras y/o frases equivalente a 50,8% y la enseñanza de recursos

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés con un porcentaje de 79,3%. Las demás prácticas son llevadas a cabo con una frecuencia que tiende al muchas veces y siempre con porcentajes que oscilan entre 51,5% y 68%.

Tabla 245

Recuento y Porcentaje de la Dimensión Enseñanza por los Tres Perfiles, Tercera Parte

		Perfiles					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Tu profesor te habla en inglés en clase	Nunca	1	0,4%	1	0,2%	5	2,0%
	Pocas veces	5	2,1%	23	5,3%	67	26,2%
	Muchas veces	51	21,3%	154	35,8%	87	34,0%
	Siempre	182	76,2%	252	58,6%	97	37,9%
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	Nunca	11	4,6%	58	13,5%	100	39,1%
	Pocas veces	63	26,4%	217	50,5%	115	44,9%
	Muchas veces	93	38,9%	106	24,7%	35	13,7%
	Siempre	72	30,1%	49	11,4%	6	2,3%
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	Nunca	5	2,1%	81	18,8%	122	47,7%
	Pocas veces	60	25,1%	192	44,7%	103	40,2%
	Muchas veces	77	32,2%	121	28,1%	28	10,9%
	Siempre	97	40,6%	36	8,4%	3	1,2%
Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	Nunca	1	0,4%	8	1,9%	19	7,4%
	Pocas veces	46	19,2%	108	25,1%	96	37,5%
	Muchas veces	82	34,3%	229	53,3%	94	36,7%
	Siempre	110	46,0%	85	19,8%	47	18,4%
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	Nunca	3	1,3%	20	4,7%	53	20,7%
	Pocas veces	47	19,7%	130	30,2%	122	47,7%
	Muchas veces	82	34,3%	165	38,4%	53	20,7%
	Siempre	107	44,8%	115	26,7%	28	10,9%
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	Nunca	8	3,3%	11	2,6%	30	11,7%
	Pocas veces	26	10,9%	71	16,5%	65	25,4%
	Muchas veces	79	33,1%	169	39,3%	99	38,7%
	Siempre	126	52,7%	179	41,6%	62	24,2%
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	Nunca	1	0,4%	22	5,1%	48	18,8%
	Pocas veces	46	19,2%	178	41,4%	147	57,4%
	Muchas veces	108	45,2%	164	38,1%	51	19,9%
	Siempre	84	35,1%	66	15,3%	10	3,9%
Hablas en inglés durante la clase	Nunca	12	5,0%	84	19,5%	118	46,1%
	Pocas veces	126	52,7%	248	57,7%	124	48,4%
	Muchas veces	62	25,9%	74	17,2%	10	3,9%
	Siempre	39	16,3%	24	5,6%	4	1,6%

		Perfiles					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	Nunca	3	1,3%	16	3,7%	39	15,2%
	Pocas veces	20	8,4%	112	26,0%	124	48,4%
	Muchas veces	95	39,7%	195	45,3%	68	26,6%
	Siempre	121	50,6%	107	24,9%	25	9,8%
Interactúas en inglés con tus compañeros	Nunca	28	11,7%	125	29,1%	126	49,2%
	Pocas veces	124	51,9%	220	51,2%	104	40,6%
	Muchas veces	56	23,4%	68	15,8%	25	9,8%
	Siempre	31	13,0%	17	4,0%	1	0,4%
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	Nunca	4	1,7%	53	12,3%	96	37,5%
	Pocas veces	34	14,2%	155	36,0%	119	46,5%
	Muchas veces	92	38,5%	162	37,7%	31	12,1%
	Siempre	109	45,6%	60	14,0%	10	3,9%
Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes	Nunca	9	3,8%	43	10,0%	92	35,9%
	Pocas veces	24	10,0%	108	25,1%	75	29,3%
	Muchas veces	101	42,3%	186	43,3%	64	25,0%
	Siempre	105	43,9%	93	21,6%	25	9,8%

Al analizar la tercera parte de las variables relacionadas con la dimensión de enseñanza se puede observar en tabla 245 que el perfil 1, 2 y 3 tienen en común cinco prácticas de las doce expuestas, el profesor les habla en inglés a los estudiantes con una frecuencia de siempre, conglomerado 1 el 97,5%, conglomerado 2 el 94,4% y conglomerado 3 el 71,9%. Asimismo, la actividad de usar libro y fotocopias para los tres perfiles se lleva a cabo con cierta, el perfil 1 el 85,8%, el perfil 2 el 80,9% y el perfil 3 el 62,9%, así como formar grupos para trabajar en clase manejado con alguna frecuencia en los tres perfiles, perfil 1 el 80,3%, perfil 2 el 73,1% y perfil 3 el 55,1%.

En contraposición, en los tres perfiles se llevan a cabo dos actividades con baja frecuencia pocas veces o nunca, hablar en inglés por el estudiante, perfil 1 el 57,7%, perfil 2 el 77,2% y perfil 3 el 94,5% e interactuar con los compañeros en la lengua meta en el perfil 1 el 63,6%, perfil 2 el 80,3%, y perfil 3 el 89,8%.

Ahora bien, el perfil 1 se caracteriza, porque las siete actividades restantes las realiza con una frecuencia alta a diferencia de los dos conglomerados siguientes, sumando la reiteración de siempre y muchas veces, dibuja para facilitar la comprensión con el 69%, utiliza mímica y dibujos para resolver dudas de vocabulario a los estudiantes con 72,8%, proporciona listas de vocabulario para memorizar con 79,1%, el estudiante responde en inglés cuando el docente hace preguntas con 80,3%, las actividades de clase están

relacionadas con situaciones de la vida real con 90,3%, se acostumbra en la clase a realizar actividades dinámicas con el 84,1% y acciones físicas en clase con el 86,2%.

El conglomerado 2 evidencia que cinco actividades de las siete su frecuencia está en muchas veces principalmente, sumando el porcentaje de muchas veces y siempre el 65,1% el profesor proporciona listas de vocabulario, el 53,4% el estudiante responde en inglés cuando el docente hace preguntas, el 70,2% las actividades de clase están relacionadas con situaciones de la vida real, el 51,7% se realizan actividades dinámicas en clase y el 64,9% acciones físicas en clase. Las dos actividades restantes están en el umbral de pocas veces o nunca, usa dibujos para facilitar la comprensión de textos con el 64% y utiliza mímica y dibujos para las dudas de significado de palabras del estudiante con el 63,5%.

Por último, el conglomerado 3 se caracteriza, porque en las siete variables los estudiantes manifiestan que pocas veces o nunca el profesor las realiza, dibujos para la comprensión lectora 84%, mímica y dibujos para el significado de las palabras 87,9%, listas de vocabulario para la clase 68,4%, responder en inglés cuando el docente pregunta 76,2%, las actividades de clase están relacionadas con situaciones reales 63,6%, actividades dinámicas en clase 84% y acciones físicas en clase 65,2%.

En síntesis, podemos darnos cuenta que cada perfil en cuanto a la dimensión de enseñanza parte 1, 2 y 3 se diferencia en gran medida por el número de actividades que son realizadas en el aula, siendo el perfil 1 el de mayor frecuencia, es decir siempre se llevan a cabo dichas acciones, el perfil 2 con una frecuencia de muchas veces en las actividades y el perfil 3 su frecuencia es más baja, pocas veces o nunca se ejecutan las dinámicas en el aula. Así que es acertado denominar el agrupamiento 1 como Alto, el 2 como Medio y el 3 como Bajo.

B. Dimensión de evaluación

Tabla 246

Recuento y Porcentaje de la Dimensión Evaluación por los Tres Perfiles.

		Número inicial de casos					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	Nunca	2	0,8%	14	3,3%	26	10,2%
	Pocas veces	15	6,3%	63	14,7%	67	26,2%
	Muchas veces	31	13,0%	144	33,5%	86	33,6%
	Siempre	191	79,9%	209	48,6%	77	30,1%
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	Nunca	4	1,7%	29	6,7%	41	16,0%
	Pocas veces	88	36,8%	191	44,4%	138	53,9%
	Muchas veces	94	39,3%	147	34,2%	47	18,4%
	Siempre	53	22,2%	63	14,7%	30	11,7%
	Nunca	0	0,0%	2	0,5%	21	8,2%

		Número inicial de casos					
		1		2		3	
		Recuento	% columna	Recuento	% columna	Recuento	% columna
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	Pocas veces	8	3,3%	61	14,2%	111	43,4%
	Muchas veces	53	22,2%	180	41,9%	96	37,5%
	Siempre	178	74,5%	187	43,5%	28	10,9%
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	Nunca	4	1,7%	16	3,7%	19	7,4%
	Pocas veces	22	9,2%	120	27,9%	131	51,2%
	Muchas veces	121	50,6%	239	55,6%	94	36,7%
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	Siempre	92	38,5%	55	12,8%	12	4,7%
	Nunca	8	3,3%	19	4,4%	40	15,6%
	Pocas veces	59	24,7%	178	41,4%	135	52,7%
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	Muchas veces	93	38,9%	162	37,7%	69	27,0%
	Siempre	79	33,1%	71	16,5%	12	4,7%
	Nunca	1	0,4%	15	3,5%	33	12,9%
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	Pocas veces	11	4,6%	82	19,1%	88	34,4%
	Muchas veces	72	30,1%	198	46,0%	105	41,0%
	Siempre	155	64,9%	135	31,4%	30	11,7%
	Nunca	5	2,1%	22	5,1%	31	12,1%
	Pocas veces	21	8,8%	99	23,0%	104	40,6%
	Muchas veces	48	20,1%	149	34,7%	73	28,5%
	Siempre	165	69,0%	160	37,2%	48	18,8%

Al analizar la tabla 246 en la dimensión de evaluación los tres conglomerados tienen en común dos actividades, los estudiantes conocen los criterios de evaluación al inicio del periodo académico con cierta frecuencia con el 92,9% para el perfil 1, el 82,1% para el perfil 2 y el 63,7% para el perfil 3 y la otra actividad el profesor explica en qué ha fallado y cómo mejorar al estudiante con alguna frecuencia es realizado en clase con el 95% para el grupo 1, el 77,4% para el grupo 2, el 52,7% para el grupo 3.

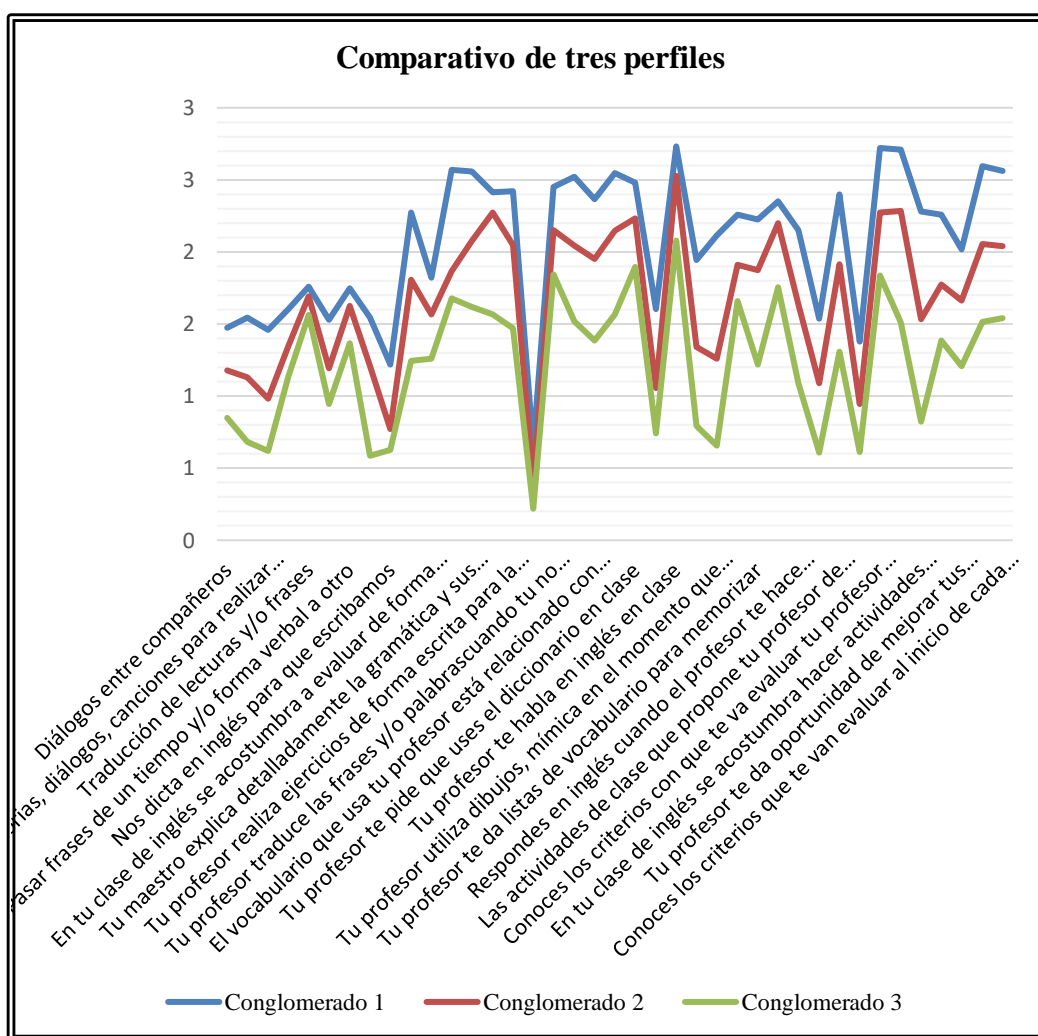
Así que, el conglomerado 1 se define en las cinco actividades restantes con su frecuencia alta en comparación con los dos conglomerados siguientes, sumando el ítem de siempre y muchas veces, 61,5% de los estudiantes manifiestan que se acostumbra a evaluar el vocabulario en forma escrita, 96,7% en corregir errores cuantas veces sea necesario, 89,1% se evalúa de diferente manera los temas, 72% da diferentes oportunidades después de haber sido corregidas y 89,1% se conocen los criterios de evaluar al inicio de la clase.

El perfil 2 se caracteriza, porque cuatro actividades son desarrolladas en clase con una menor frecuencia, sumando la reiteración de muchas veces y siempre, 85,4% en corregir errores cuantas veces sea necesario, en un 68,4% se evalúa de diferente manera los temas, 54,2% da diferentes oportunidades después de haber sido corregidas y en un 71,9% se conocen los criterios de evaluar al inicio de la clase. La actividad restante el 51,1% manifiesta que poco se acostumbra a evaluar el vocabulario en forma escrita.

Para concluir, el perfil 3 define las cinco actividades expuestas en pocas veces o nunca se llevan a cabo en clase, el 69,9% asiente que poco se acostumbra a evaluar el vocabulario en forma escrita, el 51,6% dice que poco se corrige los errores tantas veces sea necesario, el 87,9% afirma que poco se evalúa de diferente manera los temas, el 68,3% dice que poco se dan diferentes oportunidades después de haber sido corregidas y el 62,7% poco conocen los criterios de evaluar al inicio de la clase.

Ahora bien, los tres conglomerados identifican las diversas actividades que se hacen en el aula, de manera gráfica se observa como cada perfil se diferencia en las dimensiones de enseñanza y evaluación.

Figura 184
Los tres Centroides Resultantes del Análisis Clúster de las Dimensiones Enseñanza y Evaluación.



En este orden de ideas se puede observar tanto en la tabla 242 y figura 184, el perfil 1 se caracteriza por realizar mayor variedad de actividades como la enseñanza de los tiempos verbales en forma oral, la explicación de la gramática de forma reiterada, la repetición de palabras en clase, el manejo continuo del inglés por parte del profesor, conocimiento de los criterios a evaluar al inicio del periodo académico como al inicio de

cada clase, explicación de errores tantas veces como sea necesario y recomendaciones hechas por el profesor para lograr mejorar, elementos que en los perfiles 2 y 3 se presentan con menor frecuencia.

Al mismo tiempo, el conglomerado 1, 2 y 3 desarrollan el resto de actividades en menor proporción, exceptuando algunas que el conglomerado 2 y 3 realizan pocas veces como escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora, elaboración de redacciones en inglés, exposiciones orales y juegos, enseñanza de recursos informáticos, uso de dibujos, mímica por parte del profesor para facilitar la comprensión de textos y el significado de las palabras y comunicación del estudiante en inglés durante la clase.

Todos los perfiles muestran que pocas veces se realizan diálogos entre compañeros, escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios, dictado en inglés, proyección de películas e interacción en inglés entre estudiantes. Además, el conglomerado 3 incorpora al listado anterior otras actividades como pasar frases de un tiempo a otro, ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario y evaluarlo, ejercitación de comprensiones lectoras, vocabulario y actividades relacionado con el diario vivir, listas de vocabulario para memorizar y responder en inglés cuando el profesor pregunta. En síntesis, el conglomerado 1 se identifica por efectuar mayor diversidad de actividades de enseñanza y evaluación con mucha frecuencia, el conglomerado 2 con media frecuencia, en cambio el perfil 3 lleva a cabo en baja frecuencia varias de estas variables.

Estadísticos Descriptivos de los tres Conglomerados de las Dimensiones Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación

A. Dimensión enseñanza – Aprendizaje

Tabla 247

Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Enseñanza, Primera Parte

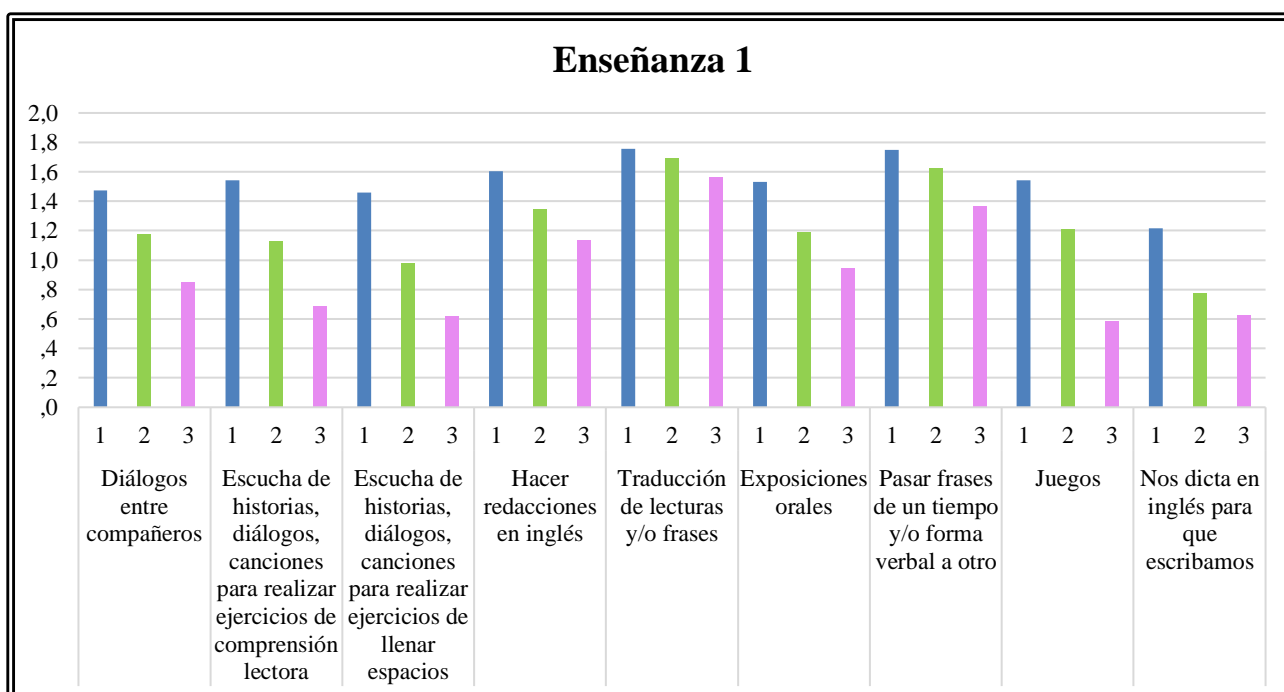
PERFILES					
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Diálogos entre compañeros	1	1,5	0	2	,7
	2	1,2	0	2	,7
	3	,8	0	2	,7
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	1	1,5	0	2	,6
	2	1,1	0	2	,7
	3	,7	0	2	,7
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	1	1,5	0	2	,6
	2	1,0	0	2	,7
	3	,6	0	2	,6

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

PERFILES					
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Hacer redacciones en inglés	1	1,6	0	2	,6
	2	1,3	0	2	,7
	3	1,1	0	2	,7
Traducción de lecturas y/o frases	1	1,8	0	2	,5
	2	1,7	0	2	,5
	3	1,6	0	2	,7
Exposiciones orales	1	1,5	0	2	,6
	2	1,2	0	2	,7
	3	,9	0	2	,7
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	1	1,7	0	2	,5
	2	1,6	0	2	,6
	3	1,4	0	2	,8
Juegos	1	1,5	0	2	,6
	2	1,2	0	2	,8
	3	,6	0	2	,7
Nos dicta en inglés para que escribamos	1	1,2	0	2	,7
	2	,8	0	2	,7
	3	,6	0	2	,7

Figura 185

Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Primera Parte de la Dimensión Enseñanza



Observando la tabla 247 y tabla 185 todas las respuestas de los estudiantes participantes en cuanto a la primera parte de la dimensión de enseñanza, en ningún caso las desviaciones típicas llegan al 1,0 por lo que los grupos tienden a ser similares; no se evidencia gran segregación.

En cuanto a la media en las distintas variables consideradas en los tres conglomerados hemos de indicar que las respuestas a dos variables son similares para los tres perfiles en umbrales altos, traducción de lecturas y frases, perfil 1 en 1,8, perfil 2 en

1,7 y perfil 3 en 1,6 y pasar frases de un tiempo a otro, perfil 1 1,7, perfil 2 1,6 y perfil 3 1,4.

En las demás variables la media oscila en el perfil 1 en un umbral alto entre 1,5 y 1,8, el perfil 2 un umbral un poco más bajo entre 0,8 y 1,2, y el perfil 3 la media es mucho más baja, oscila entre 0,6 y 1,1.

Tabla 248

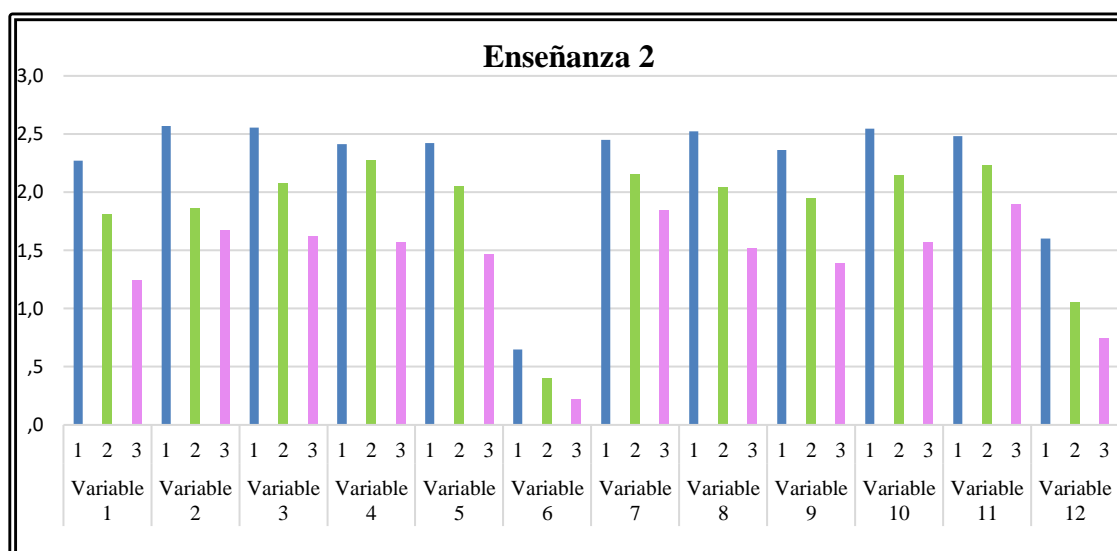
Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Enseñanza, Segunda Parte

		PERFILES				
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica	
1.	Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	1	2,3	0	3	,7
		2	1,8	0	3	,8
		3	1,2	0	3	,7
2.	Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	1	2,6	0	3	,6
		2	1,9	0	3	,8
		3	1,7	0	3	,8
3.	Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	1	2,6	0	3	,6
		2	2,1	0	3	,8
		3	1,6	0	3	,8
4.	Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	1	2,4	0	3	,7
		2	2,3	0	3	,7
		3	1,6	0	3	,9
5.	Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	1	2,4	0	3	,6
		2	2,0	0	3	,7
		3	1,5	0	3	,8
6.	En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	1	,6	0	3	,7
		2	,4	0	3	,7
		3	,2	0	3	,5
7.	Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	1	2,5	0	3	,7
		2	2,2	0	3	,8
		3	1,8	0	3	,9
8.	Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	1	2,5	1	3	,6
		2	2,0	0	3	,8
		3	1,5	0	3	,8
9.	El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	1	2,4	0	3	,8
		2	2,0	0	3	,8
		3	1,4	0	3	,8
10.	Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	1	2,5	1	3	,6
		2	2,1	0	3	,7
		3	1,6	0	3	,8
11.	Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	1	2,5	0	3	,8
		2	2,2	0	3	,8

PERFILES						
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica	
	3	1,9	0	3	,9	
12.	Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés	1	1,6	0	3	1,1
	2	1,1	0	3	,9	
	3	,7	0	3	,9	

Figura 186

Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Segunda Parte de la Dimensión Enseñanza



Las respuestas que proporcionan los estudiantes en tabla 250 y figura 186 a todas las variables relacionados con la segunda parte de enseñanza muestran un gran acuerdo, la desviación típica es menor a 1,2; no hay dispersión.

Observando la media en los tres conglomerados en el grupo 1 oscila entre 2,3 y 2,6 siendo la más alta, el grupo 2 oscila entre 1,8 y 2,3 siendo rango medio, el grupo 3 oscila entre 1,2 y 1,9 siendo la más baja.

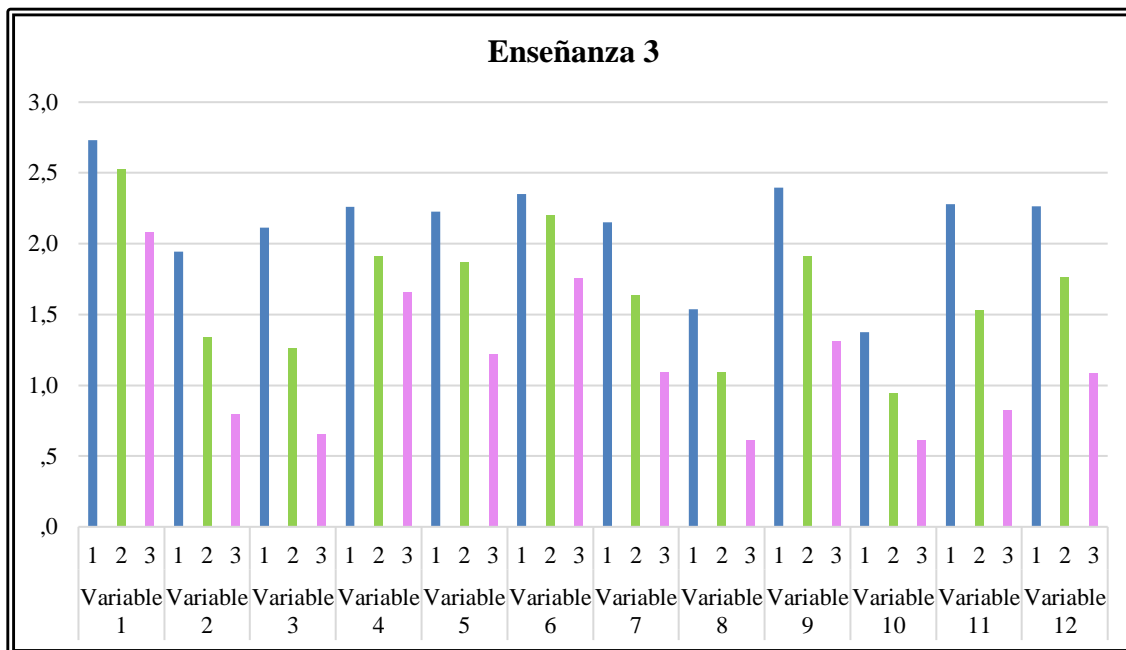
Las variables que son similares en relación a la media desde un umbral bajo para los tres conglomerados y comparándolas con las puntuaciones de las demás es proyección de películas variable 6 en el perfil 1 con 0,6, en el perfil 2 con 0,4 y en el perfil 3 con 0,2 y la variable 12 enseñanza de recursos informáticos en el perfil 1 con 1,6, en el perfil 2 con 1,1 y en el perfil 3 con 0,7.

Tabla 249*Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Enseñanza, Tercera Parte*

PERFILES					
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
1. Tu profesor te habla en inglés en clase	1	2,7	0	3	,5
	2	2,5	0	3	,6
	3	2,1	0	3	,8
2. Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	1	1,9	0	3	,9
	2	1,3	0	3	,9
	3	,8	0	3	,8
3. Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	1	2,1	0	3	,9
	2	1,3	0	3	,9
	3	,7	0	3	,7
4. Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	1	2,3	0	3	,8
	2	1,9	0	3	,7
	3	1,7	0	3	,9
5. Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	1	2,2	0	3	,8
	2	1,9	0	3	,9
	3	1,2	0	3	,9
6. En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	1	2,4	0	3	,8
	2	2,2	0	3	,8
	3	1,8	0	3	1,0
7. Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	1	2,2	0	3	,7
	2	1,6	0	3	,8
	3	1,1	0	3	,7
8. Hablas en inglés durante la clase	1	1,5	0	3	,8
	2	1,1	0	3	,8
	3	,6	0	3	,6
9. Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	1	2,4	0	3	,7
	2	1,9	0	3	,8
	3	1,3	0	3	,8
10. Interactúas en inglés con tus compañeros	1	1,4	0	3	,9
	2	,9	0	3	,8
	3	,6	0	3	,7
11. En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	1	2,3	0	3	,8
	2	1,5	0	3	,9
	3	,8	0	3	,8
12. Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes	1	2,3	0	3	,8
	2	1,8	0	3	,9
	3	1,1	0	3	1,0

Figura 187

Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Tercera Parte de la Dimensión de Evaluación



Según la tabla 249 y gráfica 187 la tercera parte de enseñanza también tiene gran acuerdo en sus respuestas a las variables, la desviación típica no es mayor de 1,0, no hay distancia entre ellas.

En relación a las similitudes de la media, la variable 1 tu profesor habla en inglés en clase para el perfil 1 en 2,7, perfil 2 con 2,5 y perfil 3 con 2,1 es una puntuación alta para los tres conglomerados.

En las demás variables la media se encuentra en los tres grupos así, el perfil 1 es el más alto oscila entre 1,4 y 2,4, el perfil 2 un umbral medio oscila entre 0,9 y 2,2 y el perfil 3 más bajo 0,6 y 1,8.

Tabla 250

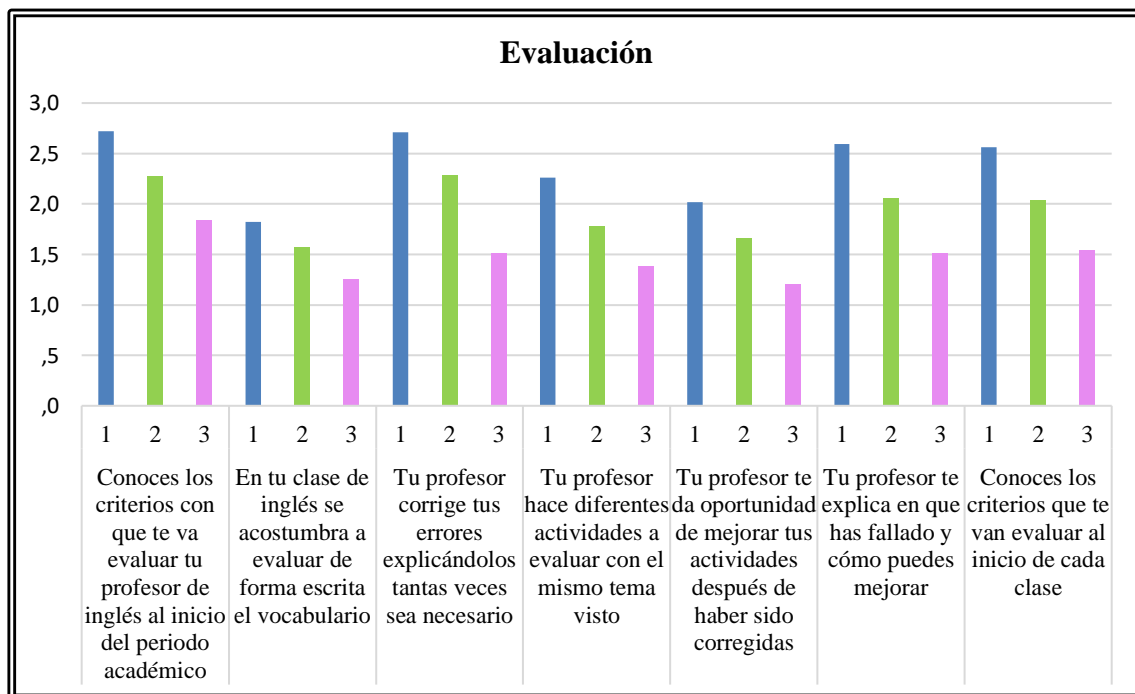
Estadísticos Descriptivos de la Dimensión de Evaluación

	PERFILES				
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	1	2,7	0	3	,6
	2	2,3	0	3	,8
	3	1,8	0	3	1,0
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	1	1,8	0	3	,8
	2	1,6	0	3	,8
	3	1,3	0	3	,9
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	1	2,7	1	3	,5
	2	2,3	0	3	,7

PERFILES					
		Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
	3	1,5	0	3	,8
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	1	2,3	0	3	,7
	2	1,8	0	3	,7
	3	1,4	0	3	,7
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	1	2,0	0	3	,8
	2	1,7	0	3	,8
	3	1,2	0	3	,8
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	1	2,6	0	3	,6
	2	2,1	0	3	,8
	3	1,5	0	3	,9
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	1	2,6	0	3	,7
	2	2,0	0	3	,9
	3	1,5	0	3	,9

Figura 188

Distribución de Medias para los Tres Conglomerados en la Dimensión Evaluación.



En cuanto a la tabla 250 y figura 188, podemos darnos cuenta que existe gran acuerdo entre las respuestas de los tres conglomerados como lo fue en la anterior dimensión, la desviación típica no es mayor a 1,0, no hay dispersión.

Tomando en cuenta las similitudes de la media, la variable 2, acostumbra a evaluarse el vocabulario de forma escrita es similar en los tres grupos en balance con los

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

demás ítems, encontramos que en el perfil 1 es 1,8 en el perfil 2 es 1,6 y en el perfil 3 es 1,3.

En las restantes variables la media del grupo 1 es la más alta en comparación con los tres perfiles, oscila entre 2,0 y 2,7, el grupo 2 es rango medio oscila entre 1,7 y 2,3 y el grupo 3 umbral bajo oscila entre 1,2 y 1,8.

En síntesis, el perfil 1 en la dimensión de enseñanza - aprendizaje y evaluación se concentra en un rango alto para la media, el perfil 2 se sumerge en un umbral medio y el perfil 3 se centra en una puntuación baja y la desviación típica ejerce en todos los perfiles un gran acuerdo, no existe gran segregación ni distancia entre las respuestas.

Capítulo 15

Contraste de Hipótesis a Partir de la Prueba H de Kruskal-Wallis

Contraste de Hipotesis a Partir de la Prueba H de Kruskal-Wallis

Esta prueba no paramétrica permite contrastar si es estadísticamente significativa la relación entre una variable categórica y una variable cuantitativa / ordinal independientemente del número de modalidades que tenga la variable categórica. En este caso, este grupo de variables esta agrupado por la variable de valoración en inglés.

Tabla 251

Dimensión Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal Relacionada con la Variable de Valoración en Inglés Aplicando Prueba Kruskal Wallis

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en tu casa (agradable / desagradable)	1,618	3	0,655
Ambiente en tu casa (problemático / armonioso)	9,479	3	0,024
Te gusta pasar tiempo en tu casa	8,128	3	0,043
Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar ingles	674,435	3	0
Quien te ayuda con tus tareas	0,792	3	0,851
Tienes computador en tu casa	33,306	3	0
Tienes internet en tu casa	29,596	3	0
Ambiente en el colegio (agradable / desagradable)	12,485	3	0,006
Ambiente en el colegio (académicamente fácil o difícil)	4,315	3	0,229
Ambiente en el colegio (armonioso / problemático)	10,928	3	0,012
Ambiente en el colegio (Instalaciones agradables o desagradables)	5,406	3	0,144
Te agrada asistir al colegio	4,884	3	0,18
Es importante cursar una carrera técnica o profesional	2,686	3	0,443
Símbolos	2,413	3	0,491
Imágenes	5,648	3	0,13
Nombres de Lugares	5,916	3	0,116
Textos guías escolares y literarios de inglés	0,566	3	0,904
Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar	288,079	3	0
Escucho música en inglés	23,819	3	0
Veo películas en inglés con subtítulos en español	9,855	3	0,02
Veo películas en inglés sin subtítulos	9,327	3	0,025
Hablo en inglés con amigos y familiares	37,138	3	0
Escribo en inglés a amigos en facebook o demás redes sociales	19,832	3	0
Leo libros, historietas u otros textos en ingles	45,916	3	0
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Valoración en inglés			

Como es posible observar en tabla 251, 14 ítems tienen puntajes menores a 0.05, proporcionando evidencia a favor de la existencia de una relación estadísticamente

significativa con el desempeño en inglés, el cual está definido en DBJ desempeño bajo, DBS desempeño básico, DA desempeño alto, DS desempeño superior por el contrario 10 ítems poseen puntajes mayores a 0,05 que manifiesta poca influencia con la valoración en inglés. A continuación, se desglosará cada ítem para llegar a una mayor interpretación y análisis.

Tabla 252

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Agradable y Desagradable

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Ambiente en tu casa	Agradable	246	214	217	214	891
	Desagradable	14	7	12	10	43
Total		260	221	229	224	934

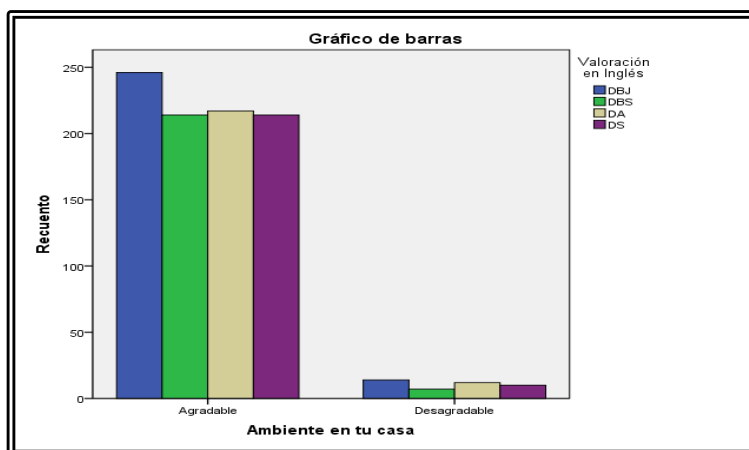
Tabla 253

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Agradable y Desagradable

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en tu casa (agradable / desagradable)	1,618	3	0,655

Figura 189

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en Casa en Cuanto a Agradable y Desagradable



El nivel de significación es 0,655 en figura 189 correspondiente al estadístico de contraste obtenido (Chi – cuadrado = 1,618) manifestando evidencia en contra de la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el ambiente de la casa en

cuanto a agradable y desagradable y la valoración en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 252) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 253) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 254

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Problemático y Armonioso

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Ambiente en tu casa	Armonioso	208	169	188	196	761
	Problemático	52	52	41	28	173
Total		260	221	229	224	934

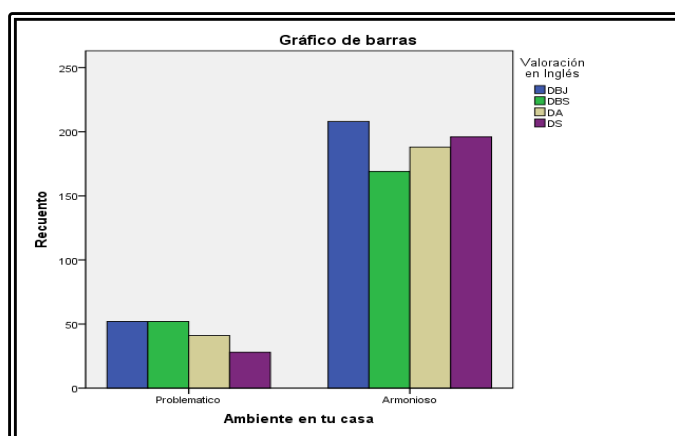
Tabla 255

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en tu Casa en Cuanto a Problemático y Armonioso.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en tu casa (armonioso / problemático)	9,479	3	0,024

Figura 190

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en Casa en Cuanto a Problemático y Armonioso



El nivel de significación es 0,024 en figura 190 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 9,479 lo cual indica relación significativa entre ambiente de casa en cuanto a problemático y armonioso y valoración en inglés. Cuando el ambiente en casa es armonioso el desempeño superior y bajo se resaltan. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 254) y tabla de estadístico de contraste (Tabla 255) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 256

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Gusto por Pasar Tiempo en Casa.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
		Te gusta pasar tiempo en tu casa	Si	205	175	
	No	55	46	41	27	169
Total		260	221	229	223	933

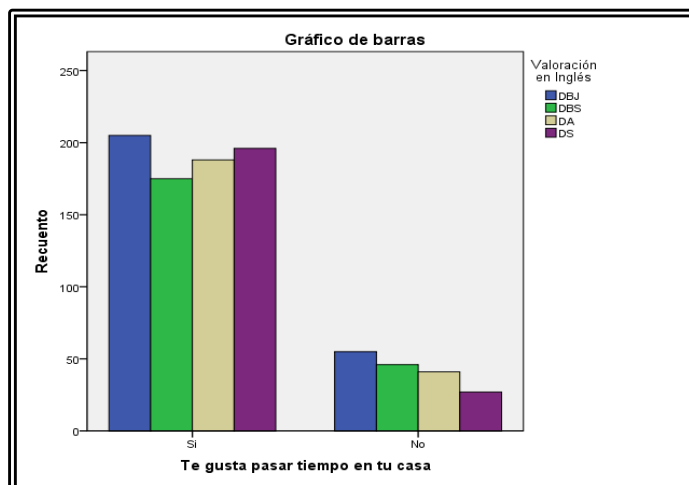
Tabla 257

Estadístico de contraste entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el gusto por pasar tiempo en casa.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Te gusta pasar tiempo en tu casa	8,128	3	0,043

Figura 191

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Gusto por Pasar Tiempo en Casa.



El nivel de significación es 0,043 en gráfica 191 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 8,128 lo cual ofrece relación influyente entre pasar tiempo en casa y la variable de agrupación, valoración en inglés, cuando el estudiante permanece en casa el desempeño superior se incrementa. Además, la tabla de resultados (Tabla 256) y tabla de estadístico de contraste (Tabla 257) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 258

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dedicar Tiempo a Tareas, Trabajos en Inglés

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
¿Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés?	Nada	35	7	0	0	42
	1 a 3 Horas	221	205	34	14	474
	4 a 7 Horas	3	7	183	107	300
	Más de 8 Horas	1	2	12	103	118
Total		260	221	229	224	934

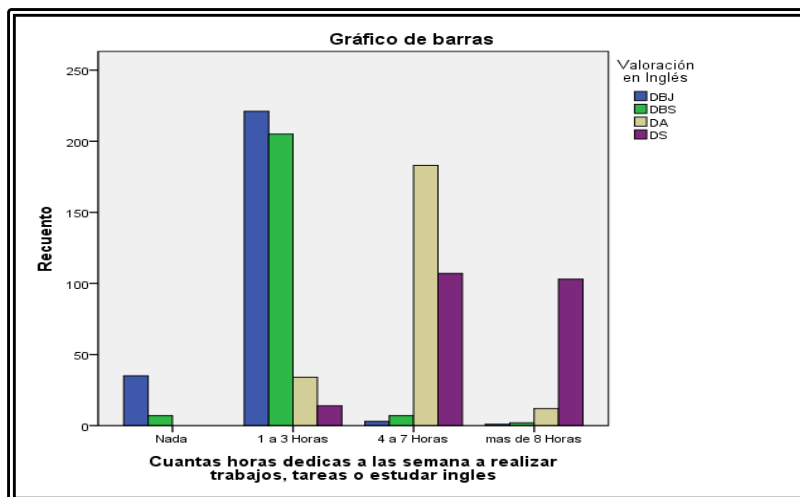
Tabla 259

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dedicar Tiempo a Tareas, Trabajos en Inglés.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar ingles	674,435	3	0

Figura 192

Diferencia Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Dedicación en Tareas, Trabajos en Inglés.



El nivel de significación es 0,000 en figura 192 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 674,435 lo cual brinda relación significativa que contribuye al buen desempeño en inglés, ya que dedicar horas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés es un hábito que beneficia la valoración efectiva en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 258) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 259) permiten mostrar el sentido de esa relación.

Tabla 260

Resultados de Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Quien Ayuda con Tareas en Casa.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Quién te ayuda con tus tareas	Hermanos	38	27	38	34	137
	Mama	44	38	42	37	161
	Papa	11	11	8	10	40
	otro	16	13	11	11	51
	Nadie	147	132	126	131	536
	No tengo tareas	4	0	3	1	8
Total		260	221	228	224	933

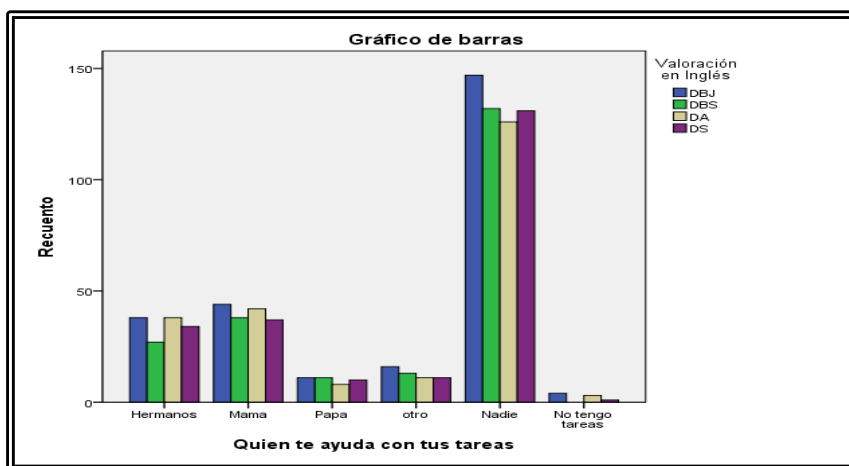
Tabla 261

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Quien Ayuda con Tareas en Casa.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Quién te ayuda con tus tareas	0,792	3	0,851

Figura 193

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Quien Ayuda con Tareas en Casa.



El nivel de significación es 0,851 en gráfica 193 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 0,792 proporciona evidencia en contra de la existencia de significación entre las personas que ayudan en tareas y valoración efectiva en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 260) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 261) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 262

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Computador en Casa.

Tabla de contingencia						
Recuento	Valoración en Inglés				Total	
	DBJ	DBS	DA	DS		
	Tienes computador en tu casa	Si	178	183		184
	No	81	38	45	24	188
Total		259	221	229	223	932

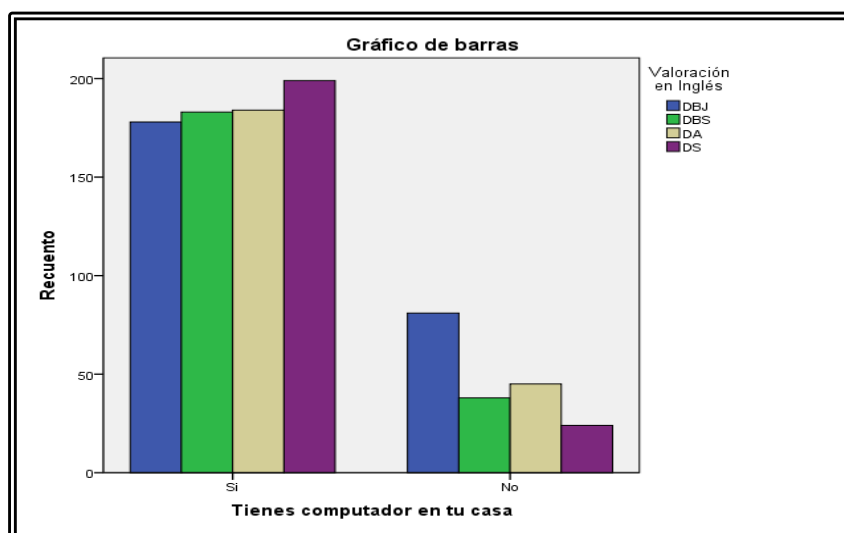
Tabla 263

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Computador en Casa.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tienes computador en tu casa	33,306	3	0

Figura 194

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Tener Computador en Casa



El nivel de significación es 0,000 en figura 194 correspondiente al estadístico de contraste Chi – cuadrado 33,306 permite comprobar relación significativa que influye en el desempeño superior en inglés, puesto que tener computador en casa es una herramienta que beneficia la valoración efectiva en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 262) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 263) consienten el sentido de esa relación.

Tabla 264

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Internet en Casa.

Tabla de contingencia						
Recuento	Valoración en Inglés				Total	
	DBJ	DBS	DA	DS		
	Tienes internet en tu casa	Si	183	175		185
	No	76	46	44	21	187
Total		259	221	229	222	931

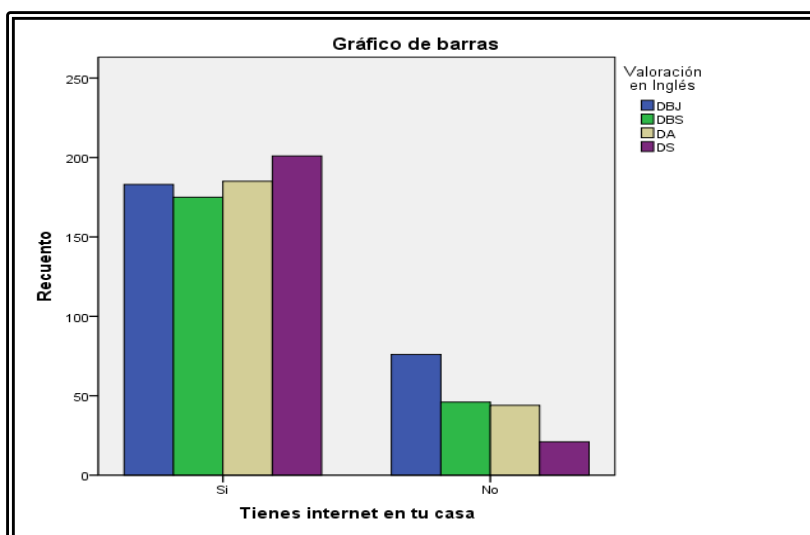
Tabla 265

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tener Computador en Casa

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tienes internet en tu casa	29,596	3	0

Figura 195

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Tener Internet en Casa



El nivel de significación es 0,000 en gráfica 195 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 29,596 evidenciando relación significativa entre tener internet en casa y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. También, la tabla de resultados (Tabla 264) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 265) permiten mostrar el sentido de esa relación.

Tabla 266

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Agradable y Desagradable

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Ambiente en el colegio	Agradable	216	197	203	209	825
	Desagradable	44	24	26	15	109
Total		260	221	229	224	934

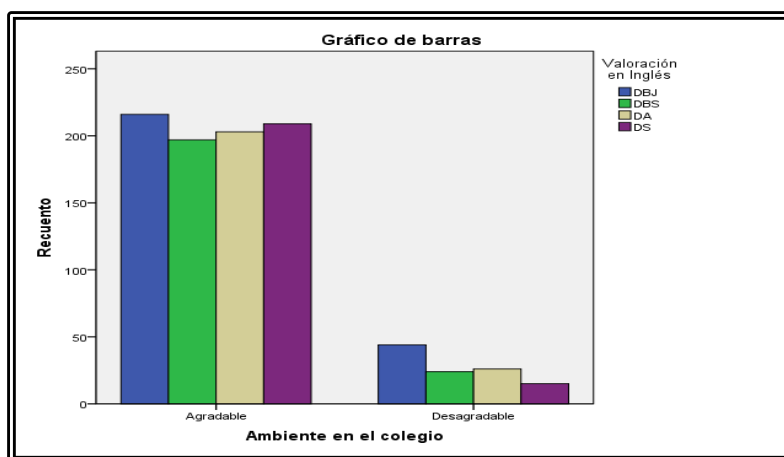
Tabla 267

Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Agradable y Desagradable.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en el colegio (agradable / desagradable)	12,485	3	0,006

Figura 196

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a Agradable y Desagradable



El nivel de significación es 0,006 en figura 196 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 12,485 proporcionada evidencia a favor de una relación estadísticamente significativa entre lo agradable del ambiente en el colegio y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 266) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 267) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 268

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a la Academia de Fácil y Difícil.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Ambiente en el colegio	Académicamente Fácil	127	99	91	96	413
	Académicamente Difícil	133	122	138	128	521
Total		260	221	229	224	934

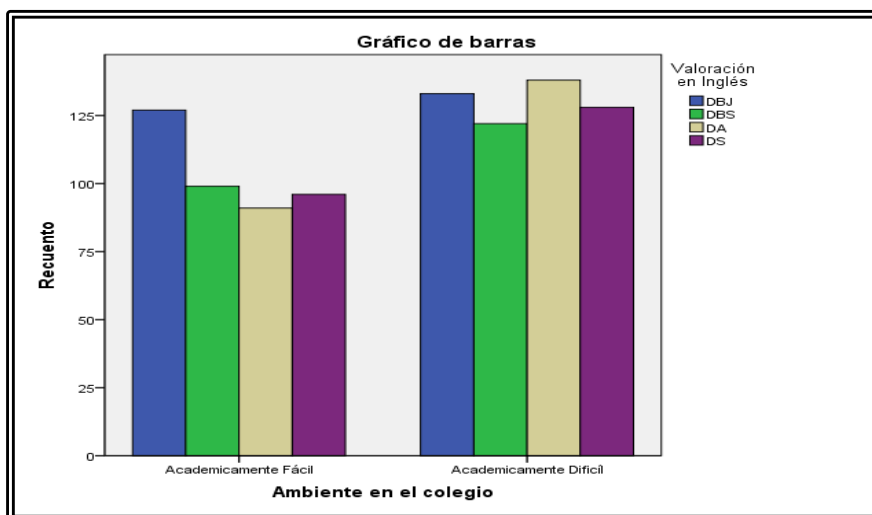
Tabla 269

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a la Academia de Fácil y Difícil.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en el colegio (académicamente fácil o difícil)	4,315	3	0,229

Figura 197

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a la Academia Fácil y Difícil



El nivel de significación es 0,229 en gráfica 197 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 4,315 lo cual no ofrece evidencia a favor de una relación significativa entre el ambiente en el colegio en cuanto al aspecto de académicamente fácil y difícil y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. También, la tabla de resultados (Tabla 268) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 269) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 270

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Problemático y Armonioso.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Ambiente en el colegio	Armonioso	138	120	141	148	547
	Problemático	122	101	88	76	387
Total		260	221	229	224	934

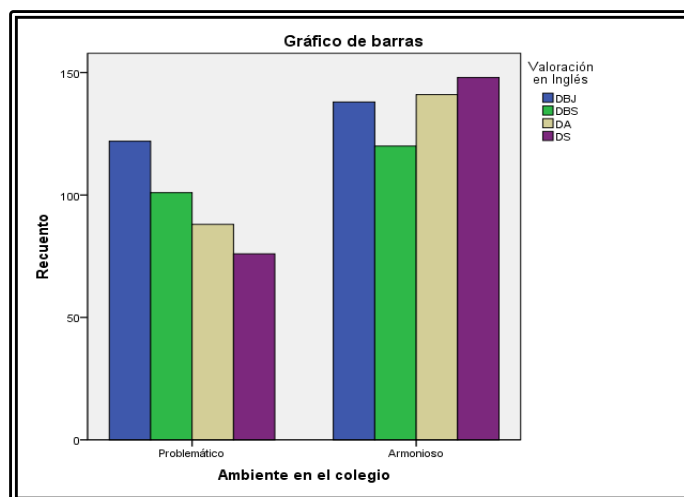
Tabla 271

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Problemático y Armonioso.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en el colegio (armonioso / problemático)	10,928	3	0,012

Figura 198

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a Problemático y Armonioso



El nivel de significación es 0,012 en figura 198 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 10,928 favoreciendo relación estadísticamente significativa entre el ambiente en el colegio en cuanto a lo armonioso y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 270) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 271) permiten mostrar el sentido de esa relación.

Tabla 272

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Instalaciones Agradables y Desagradables.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Ambiente en el colegio	Instalaciones agradables	185	164	176	179	704
	Instalaciones desagradables	75	57	53	45	230
Total		260	221	229	224	934

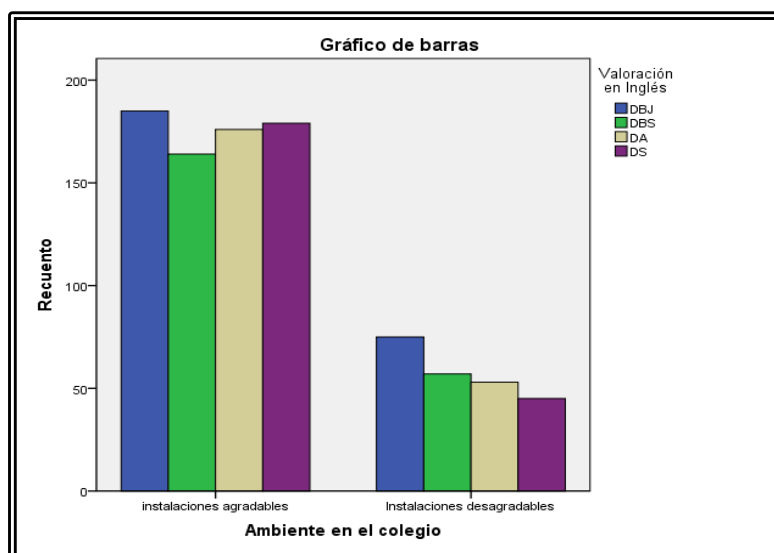
Tabla 273

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ambiente en el Colegio en Cuanto a Instalaciones Agradables y Desagradables.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Ambiente en el colegio (Instalaciones agradables o desagradables)	5,406	3	0,144

Figura 199

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Ambiente en el Colegio en Cuanto a Instalaciones Agradables y Desagradables



El nivel de significación es 0,144 en figura 199 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,406 mostrando que no existe relación estadísticamente significativa entre el ambiente en el colegio en cuanto a instalaciones agradables y desagradables y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 272) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 273) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 274

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Agrado al Asistir al Colegio.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
		Te agrada asistir al colegio	Si	217	193	
	No	43	28	36	23	130
Total		260	221	229	224	934

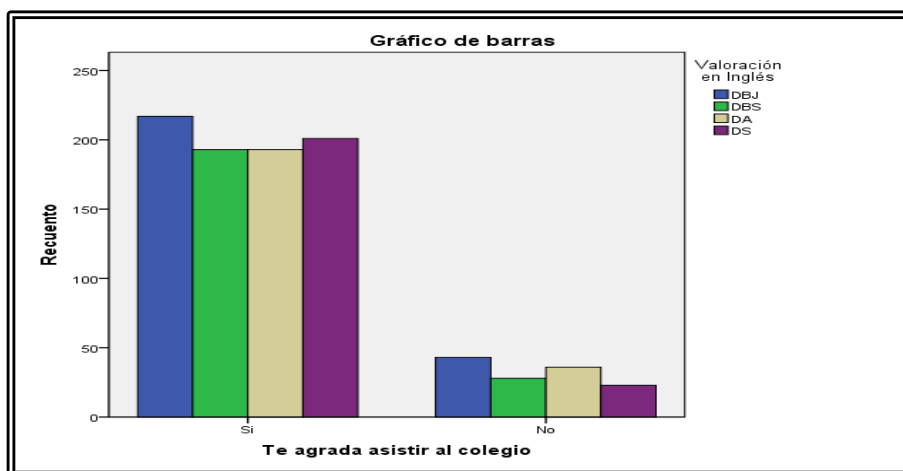
Tabla 275

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Agrado al Asistir al Colegio

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Te agrada asistir al colegio	4,884	3	0,18

Figura 200

Falta de relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Agrado Asistir al Colegio



El nivel de significación es 0,180 en figura 200 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 4,884 evidenciando la falta de relación significativa entre el gusto de ir al colegio y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 274) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 275) permiten manifestar el sentido de esa baja relación

Tabla 276

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Importancia de Cursar una Carrera Profesional o Técnica.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Es importante cursar una carrera técnica o profesional	Si	253	219	226	219	917
	No	7	2	3	5	17
Total		260	221	229	224	934

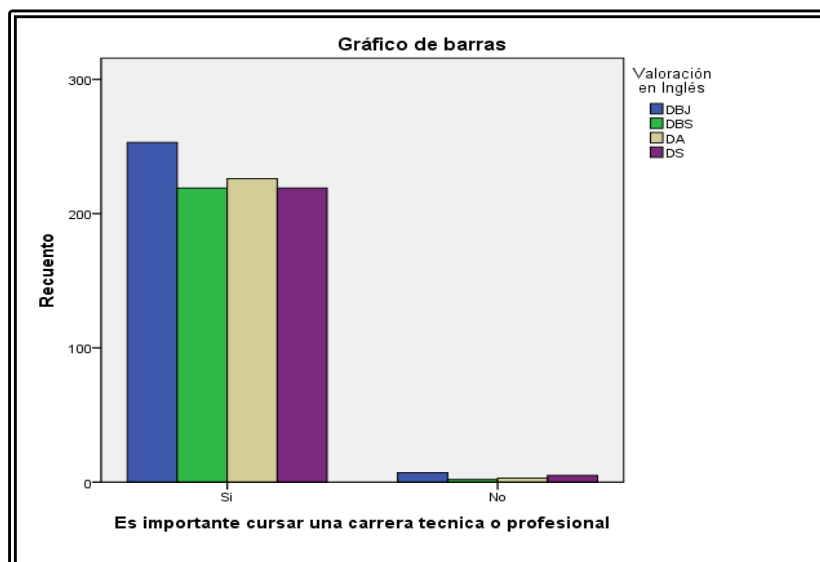
Tabla 277

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Importancia de Cursar una Carrera Profesional o Técnica

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Es importante cursar una carrera técnica o profesional	2,686	3	0,443

Figura 201

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Importancia de Cursar una Carrera Profesional o Técnica



El nivel de significación es 0,443 en gráfica 201 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 2,686 manifestando la falta de relación significativa entre la importancia de cursar una carrera técnica o profesional y la valoración en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 276) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 277) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 278

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Símbolos.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Proyección de la cultura extranjera a través de símbolos	SI	52	50	43	54	199
	No	208	171	186	170	735
Total		260	221	229	224	934

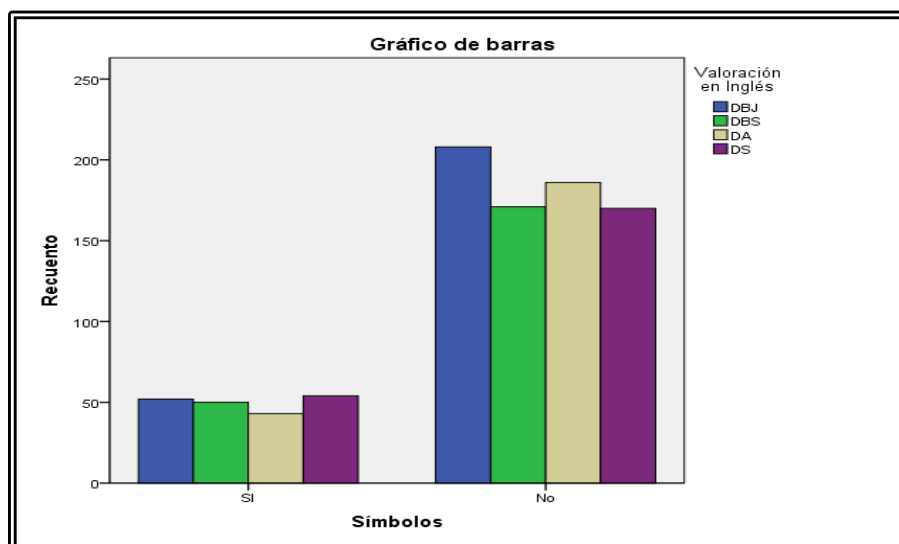
Tabla 279

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Símbolos.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Proyección de la cultura extranjera a través de símbolos	2,413	3	0,491

Figura 202

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Símbolos



El nivel de significación es 0,491 en gráfica 202 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 2,413 proporcionando evidencia en contra de la relación significativa entre la proyección de la cultura extranjera en cuanto a símbolos y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 278) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 279) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 280

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Imágenes.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Proyección de la cultura extranjera a través de imágenes	Si	110	105	108	119	442
	No	150	116	121	105	492
Total		260	221	229	224	934

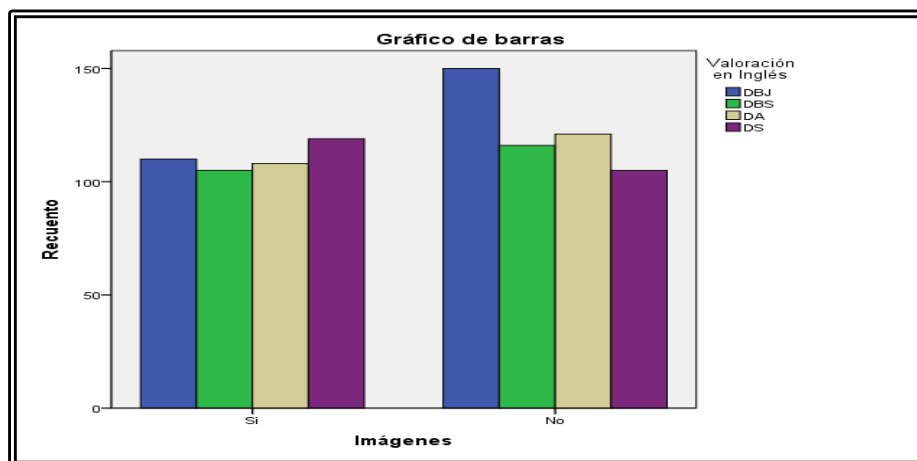
Tabla 281

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Imágenes

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Proyección de la cultura extranjera a través de imágenes	5,648	3	0,13

Figura 203

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Imágenes



El nivel de significación es 0,130 en figura 203 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,648 mostrando evidencia en contra de la relación significativa entre la proyección de la cultura extranjera en cuanto a imágenes y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 280) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 281) permiten mostrar el sentido de esa baja relación

Tabla 282

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Nombres de Lugares

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Proyección de la cultura extranjera a través de nombres de lugares	Si	59	55	62	72	248
	No	201	166	167	152	686
Total		260	221	229	224	934

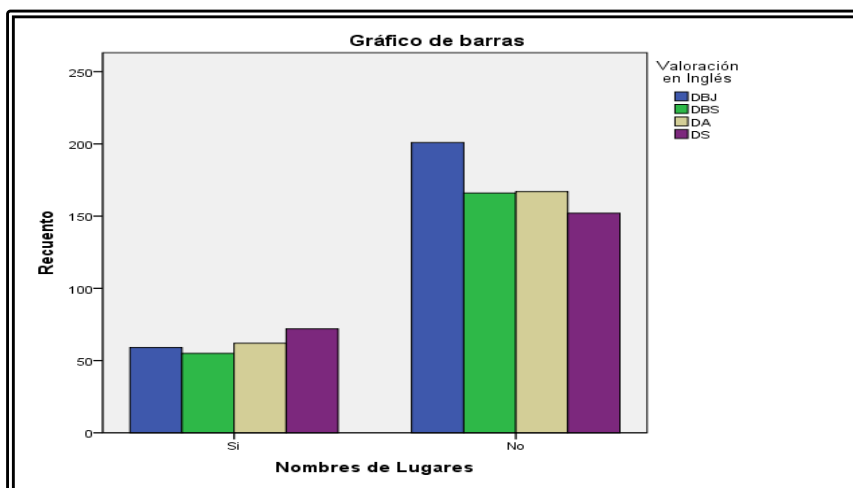
Tabla 283

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Nombres de Lugares

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Proyección de la cultura extranjera a través de nombres de lugares	5,916	3	0,116

Figura 204

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Nombres de Lugares



El nivel de significación es 0,116 en figura 204 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,916 lo cual brinda poca relación significativa entre la proyección de la cultura extranjera en cuanto a nombres de lugares y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 282) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 283) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 284

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Proyección de la cultura extranjera a través de textos escolares y literarios de inglés	Si	132	108	120	113	473
	No	128	113	109	111	461
Total		260	221	229	224	934

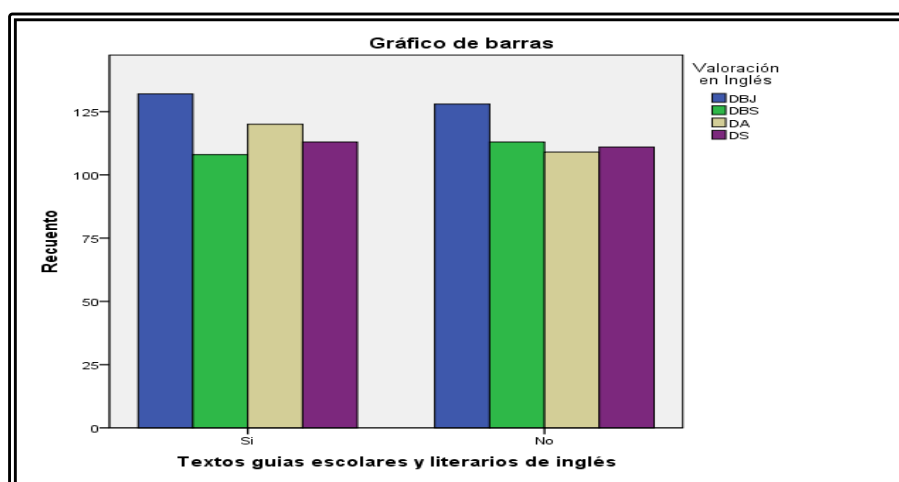
Tabla 285

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Proyección de la cultura extranjera a través de textos escolares y literarios de inglés	0,566	3	0,904

Figura 205

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés



El nivel de significación es 0,904 en figura 205 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 0,566 lo cual indica la falta de relación significativa entre la proyección de la cultura extranjera en cuanto a textos escolares y literarios en inglés y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 284) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 285) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 286

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tomar Cursos en Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar	Si	5	19	33	133	190
	No	255	201	196	91	743
Total		260	220	229	224	933

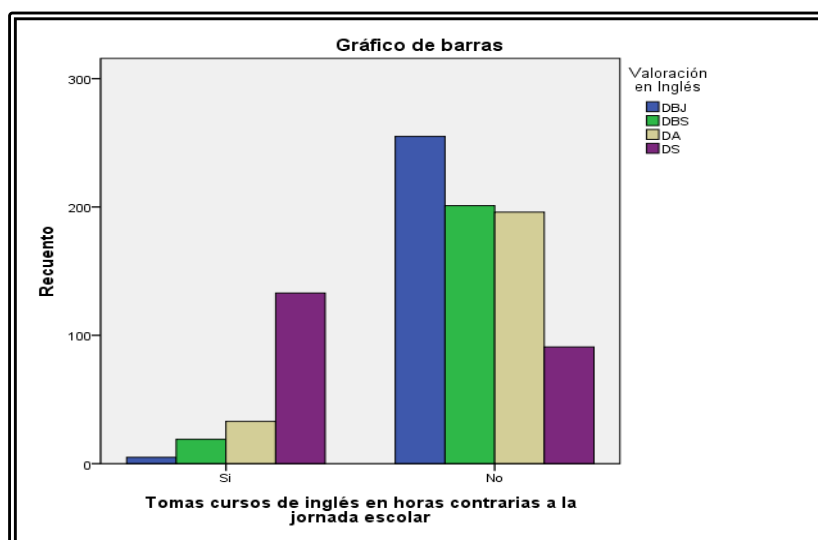
Tabla 287

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Tomar Cursos en Inglés en Horas Contrarias a la Jornada Escolar.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar	288,079	3	0

Figura 206

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de la Proyección de la Cultura Extranjera a Través de Textos Escolares y Literarios en Inglés



El nivel de significación es 0,000 en gráfica 206 en concordancia con el estadístico de contraste Chi – cuadrado 288,079 manifestando relación estadísticamente significativa entre el tomar cursos en inglés en horas contrarias a la jornada escolar y la buena valoración en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 286) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 287) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 288

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Música en Inglés.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Escucho música en inglés	Si	161	158	169	183	671
	No	99	63	60	41	263
Total		260	221	229	224	934

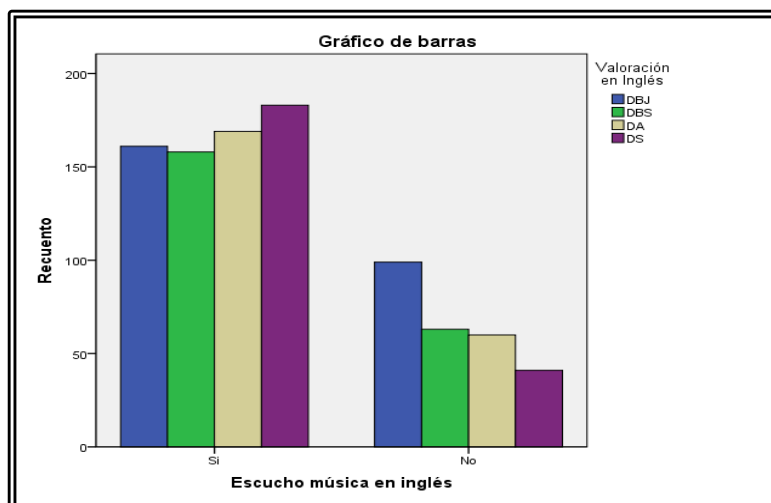
Tabla 289

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Música en Inglés.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Escucho música en inglés	23,819	3	0

Figura 207

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Escuchar Música



El nivel de significación es 0,000 en figura 207 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 23,819 lo cual proporciona evidencia a favor de la relación significativa entre el escuchar música en inglés y la buena valoración en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 288) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 289) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 290

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Veo películas en inglés con subtítulos en español	Si	104	117	106	114	441
	No	156	103	123	110	492
Total		260	220	229	224	933

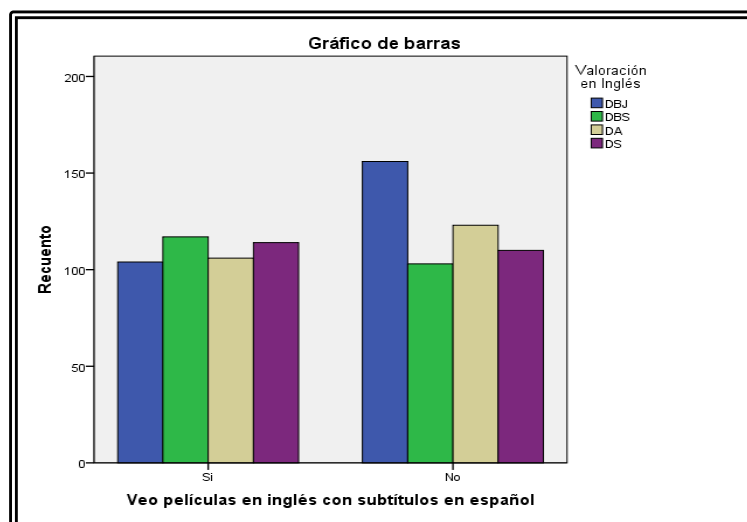
Tabla 291

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Veo películas en inglés con subtítulos en español	9,855	3	0,02

Figura 208

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Ver Películas en Inglés con Subtítulos en Español



El nivel de significación es 0,020 en figura 208 en concordancia con el estadístico de contraste Chi – cuadrado 9,855 lo cual ofrece evidencia a favor de la relación significativa entre el ver películas en inglés con subtítulos en español y la buena valoración en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 290) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 291) permiten mostrar el sentido de esa relación

Tabla 292

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés sin Subtítulos.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
		Si	16	20	14	
	No	244	201	215	195	855
	Total	260	221	229	224	934

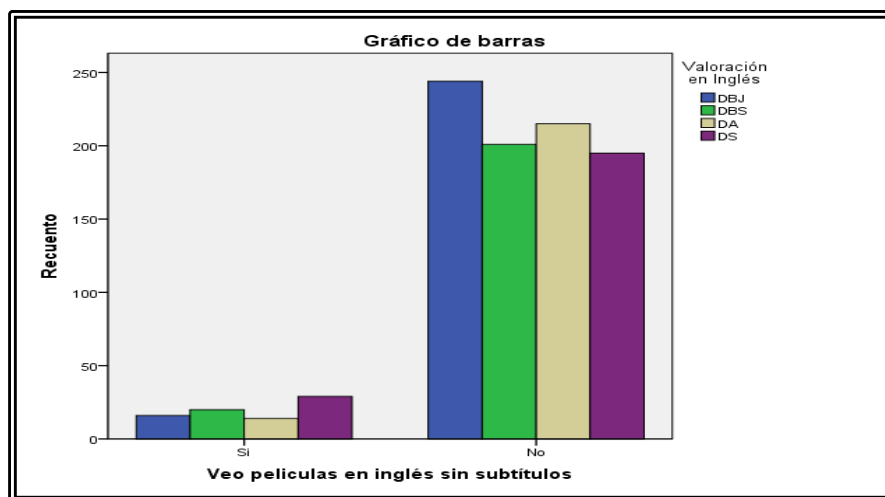
Tabla 293

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Ver Películas en Inglés Sin Subtítulos

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Veo películas en inglés sin subtítulos	9,327	3	0,025

Figura 209

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Ver Películas en Inglés sin Subtítulos



El nivel de significación es 0,025 en figura 209 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 9,327 lo cual permite evidenciar la relación significativa entre el ver películas en inglés sin subtítulos y la buena valoración en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 292) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 293) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 294

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hablar en Inglés con Amigos y Familiares.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Hablar en inglés con amigos y familiares	Si	8	11	19	39	77
	No	252	210	210	185	857
Total		260	221	229	224	934

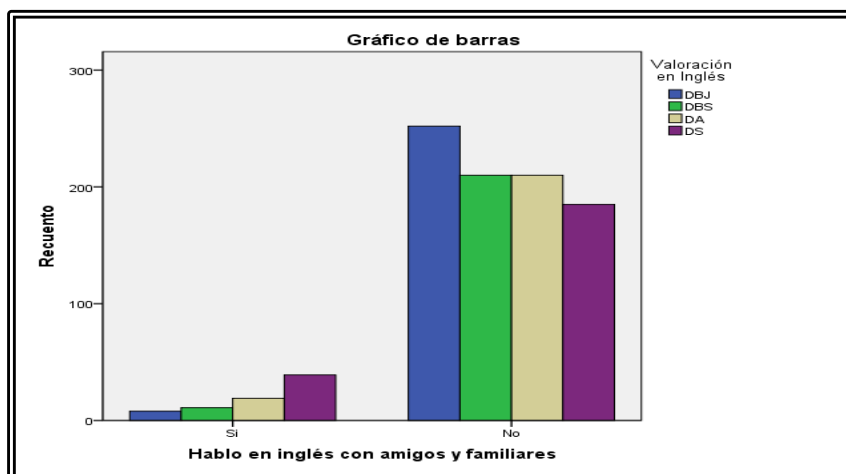
Tabla 295

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hablar en Inglés con Amigos y Familiares.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Hablar en inglés con amigos y familiares	37,138	3	0

Figura 210

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Hablar en Inglés con Amigos y Familiares



El nivel de significación es 0,000 en gráfica 210 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 37,138 brindando estadísticamente la relación significativa entre el hablar en inglés con amigos y familiares y la buena valoración en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 294) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 295) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 296

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Escribo en inglés a amigos en facebook o demás redes sociales	Si	25	23	26	49	123
	No	235	198	203	175	811
Total		260	221	229	224	934

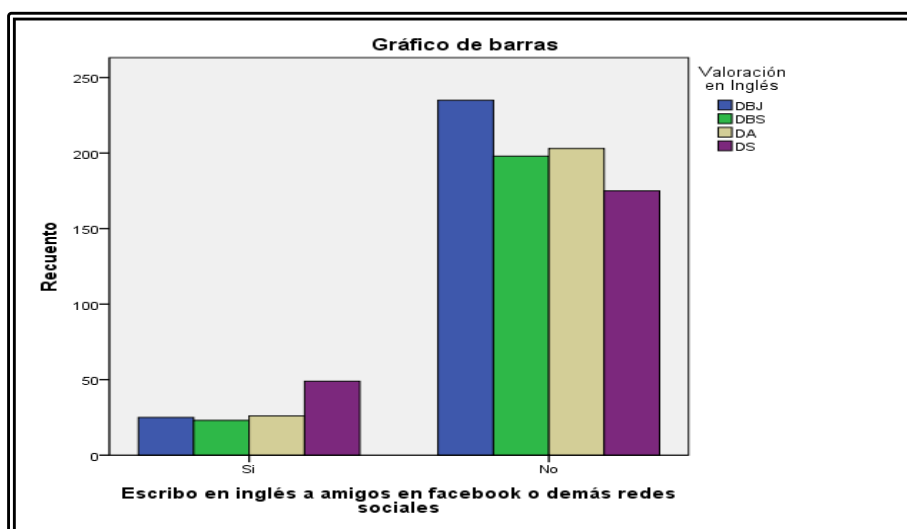
Tabla 297

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Escribo en inglés a amigos en facebook o demás redes sociales	19,832	3	0

Figura 211

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Escribir en Inglés a Amigos en Facebook o Demás Redes Sociales



El nivel de significación es 0,000 en figura 211 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 19,832 lo cual muestra la relación significativa entre el escribir en inglés a amigos en facebook o demás redes sociales y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 296) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 297) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 298

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
		Leo libros, historietas u otros textos en ingles	Si	5	37	
	No	255	184	195	175	809
	Total	260	221	229	224	934

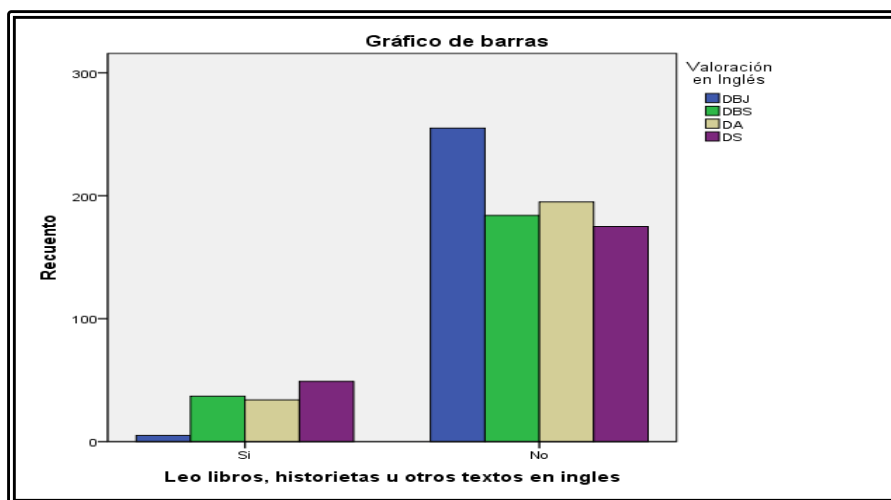
Tabla 299

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Leo libros, historietas u otros textos en ingles	45,916	3	0

Figura 212

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Leer Libros, Historietas u Otros Textos en Inglés



El nivel de significación es 0,000 en figura 212 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 45,916 lo cual indica la relación significativa entre el leer libros, historietas u otros textos en inglés y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 298) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 299) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 300

Dimensión Enseñanza y Evaluación Relacionada con la Variable de Valoración en Inglés Aplicando Prueba Kruskal Wallis

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Diálogos entre compañeros	9,097	3	,028
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	25,456	3	,000
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	13,762	3	,003
Hacer redacciones en inglés	19,876	3	,000
Traducción de lecturas y/o frases	17,167	3	,001
Exposiciones orales	22,934	3	,000
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	4,511	3	,211
Juegos	44,822	3	,000
Nos dicta en inglés para que escribamos	2,149	3	,542
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	2,728	3	,436
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	1,260	3	,739
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	3,386	3	,336
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	2,946	3	,400
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	10,261	3	,016
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	1,553	3	,670
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	4,308	3	,230
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	,637	3	,888
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	5,804	3	,122
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	11,974	3	,007
Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	12,829	3	,005
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	1,417	3	,701
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés	3,152	3	,369
Tu profesor te habla en inglés en clase	13,054	3	,005
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	1,566	3	,667
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	9,612	3	,022
Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	3,142	3	,370
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	1,241	3	,743

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	5,272	3	,153
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	16,643	3	,001
Hablas en inglés durante la clase	31,663	3	,000
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	4,972	3	,174
Interactúas en inglés con tus compañeros	19,072	3	,000
Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	5,043	3	,169
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	3,191	3	,363
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	37,066	3	,000
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	5,089	3	,165
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	4,406	3	,221
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	6,402	3	,094
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	6,029	3	,110
Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes	17,362	3	,001
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: Valoración en inglés			

Esta tabla 300 reúne las variables de la dimensión enseñanza y evaluación, donde 17 ítems tienen puntajes menores a 0.05, lo que proporciona evidencia a favor de la relación significativa con la valoración en inglés en contraposición 23 ítems poseen puntajes mayores a 0.05 que manifiesta poca influencia con el buen desempeño en inglés. A continuación, se expondrá cada variable para llegar a una mayor interpretación y análisis.

Tabla 301

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dialogar Entre Compañeros en Inglés.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Diálogos entre compañeros	Nunca	65	44	38	44	191
	Pocas veces	114	101	96	89	400
	Muchas veces	81	76	95	91	343
Total		260	221	229	224	934

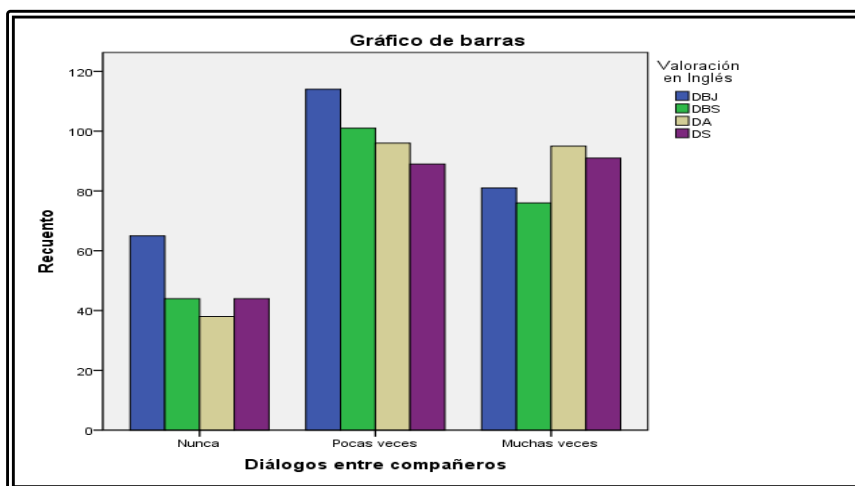
Tabla 302

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Dialogar Entre Compañeros en Inglés

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Diálogos entre compañeros	9,097	3	0,028

Figura 213

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Dialogar Entre Compañeros en Inglés



El nivel de significación es 0,028 en figura 213 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 9,097 lo cual expresa estadísticamente la relación significativa entre diálogos en inglés y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 301) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 302) permiten explorar el sentido de esa relación

Tabla 303

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Comprensión Lectora.

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	Nunca	79	39	47	38	203
	Pocas veces	123	97	104	103	427
	Muchas veces	58	85	78	83	304
Total		260	221	229	224	934

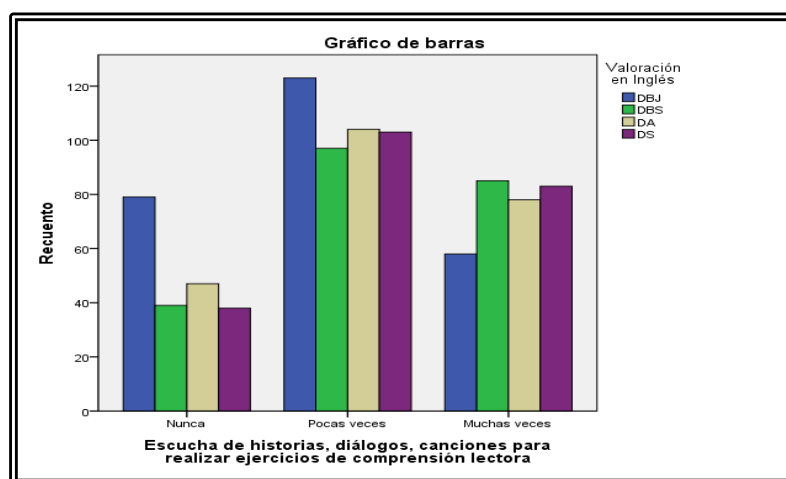
Tabla 304

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Comprensión Lectora.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	25,456	3	0

Figura 214

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Comprensión Lectora



El nivel de significación es 0,000 en figura 214 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 25,456 manifestando la relación significativa entre escuchar historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. También, la tabla de resultados (Tabla 303) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 304) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 305

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Llenar Espacios.

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	Nunca	86	52	56	60	254
	Pocas veces	125	104	104	91	424
	Muchas veces	49	65	69	73	256
Total		260	221	229	224	934

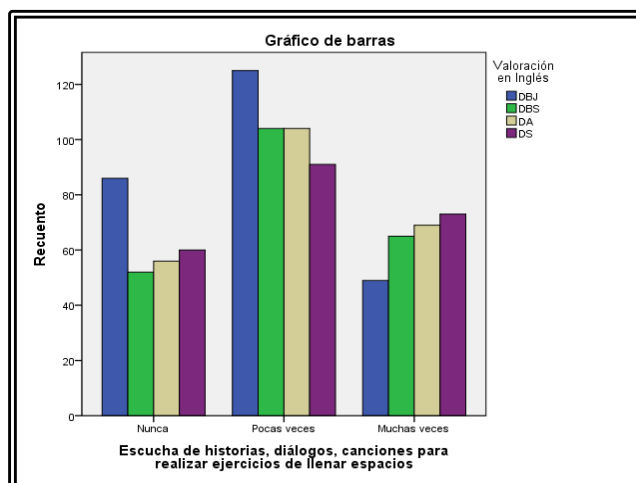
Tabla 306

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Llenar Espacios

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	13,762	3	0,003

Figura 215

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Escuchar Historias, Diálogos, Canciones para Realizar Ejercicios de Llenar Espacios



El nivel de significación es 0,003 en figura 215 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 13,762 proporcionando evidencia a favor de la relación significativa entre escuchar historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 305) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 306) permiten mostrar el sentido de esa relación.

Tabla 307

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hacer Redacciones en Inglés.

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Hacer redacciones en inglés	Nunca	43	24	27	27	121
	Pocas veces	122	84	75	80	361
	Muchas veces	95	113	127	117	452
Total		260	221	229	224	934

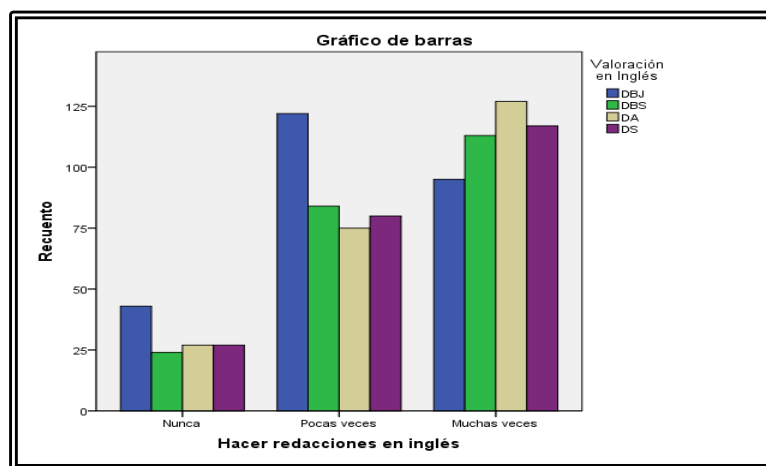
Tabla 308

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Hacer Redacciones en Inglés.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Hacer redacciones en inglés	19,876	3	0

Figura 216

Diferencias Significativas entre Valoración en Inglés en Función de Hacer Redacciones en Inglés



El nivel de significación es 0,000 en figura 216 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 19,876 proporcionando relación significativa entre hacer redacciones en inglés y la buena valoración en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 307) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 308) permiten mostrar el sentido de esa relación.

Tabla 309

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Traducir Lecturas y/o Frases.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Traducción de lecturas y/o frases	Nunca	7	8	10	16	41
	Pocas veces	51	47	58	69	225
	Muchas veces	202	166	161	139	668
Total		260	221	229	224	934

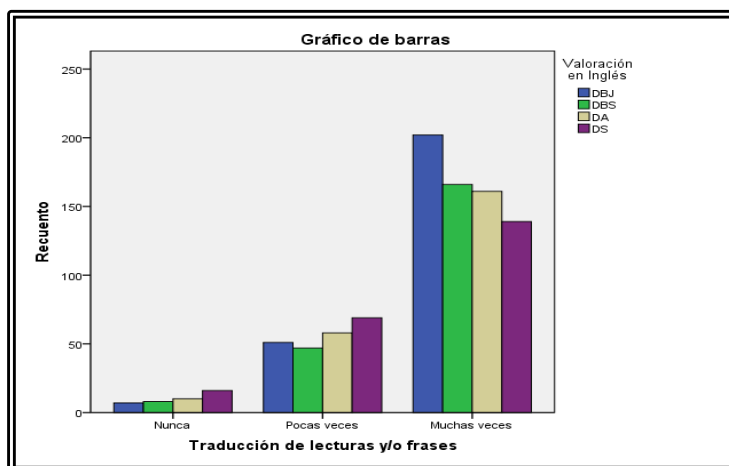
Tabla 310

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Traducir Lecturas y/o Frases.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Traducción de lecturas y/o frases	17,167	3	0,001

Figura 217

Diferencias Significativas entre Valoración en Inglés en Función de Traducir Lecturas y/o Frases



El nivel de significación es 0,001 en gráfica 217 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 17,167 brindando relación significativa entre traducción de lecturas y/o frases y el desempeño superior o alto en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 309) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 310) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 311

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Exposiciones Orales.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Exposiciones orales	Nunca	56	31	36	31	154
	Pocas veces	130	118	99	82	429
	Muchas veces	74	72	94	111	351
Total		260	221	229	224	934

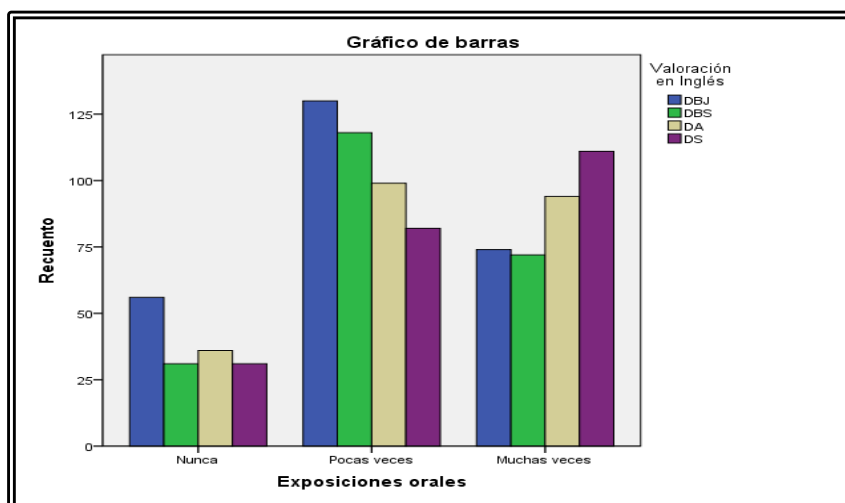
Tabla 312

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Exposiciones Orales.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Exposiciones orales	22,934	3	0

Figura 218

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Exponer Oralmente



El nivel de significación es 0,000 en figura 218 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 22,934 mostrando relación significativa entre exposiciones orales y el desempeño superior o alto en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 311) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 312) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 313

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Pasar Frases de un Tiempo y/o Forma Verbal a Otro

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	Nunca	30	28	15	18	91
	Pocas veces	48	54	54	49	205
	Muchas veces	182	139	160	157	638
Total		260	221	229	224	934

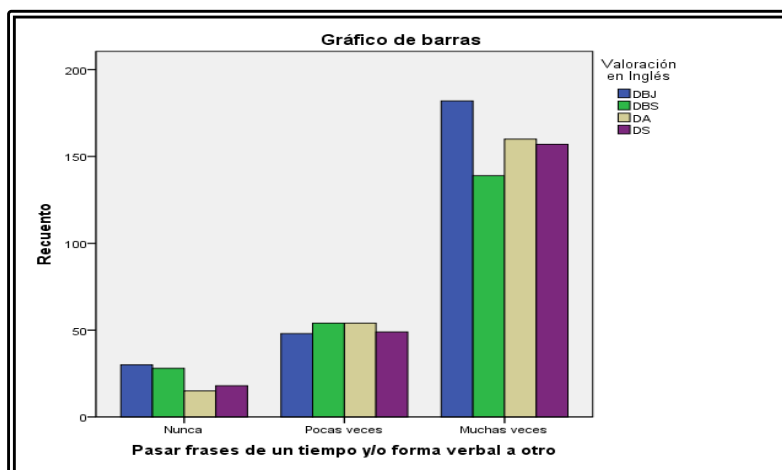
Tabla 314

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Pasar Frases de un Tiempo y/o forma Verbal a Otro.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	4,511	3	0,211

Figura 219

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Pasar Frases de un Tiempo y/o Forma Verbal a Otro



El nivel de significación es 0,211 en figura 219 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 4,511 proporcionando evidencia en contra de la relación significativa entre pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 313) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 314) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 315

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Juegos

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Juegos	Nunca	96	60	52	46	254
	Pocas veces	101	81	66	63	311
	Muchas veces	63	80	111	115	369
	Total	260	221	229	224	934

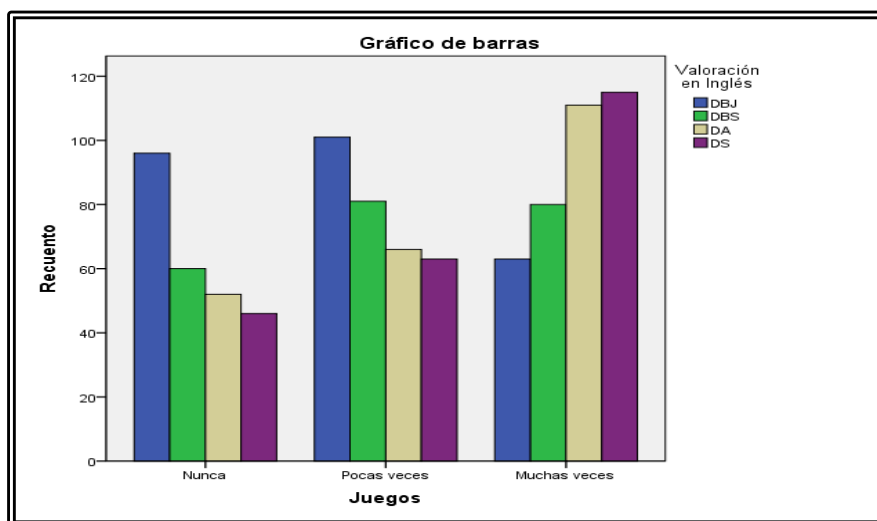
Tabla 316

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Juegos.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Juegos	44,822	3	0

Figura 220

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Juegos



El nivel de significación es 0,000 en gráfica 220 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 44,822 lo cual indica estadísticamente la relación significativa entre juegos y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 315) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 316) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 317

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Dictado en Inglés.

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Nos dicta en inglés para que escribamos	Nunca	100	72	79	84	335
	Pocas veces	106	97	111	94	408
	Muchas veces	54	52	39	46	191
Total		260	221	229	224	934

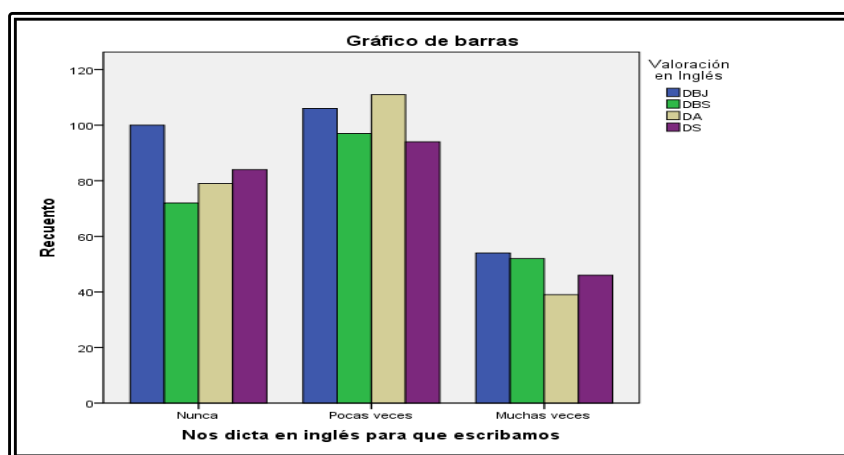
Tabla 318

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Dictado en Inglés.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nos dicta en inglés para que escribamos	2,149	3	0,542

Figura 221

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Dictado en Inglés



El nivel de significación es 0,542 en figura 221 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 2,149 mostrando evidencia en contra de la relación significativa entre el dictado en inglés y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 317) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 318) permiten mostrar el sentido de esa baja relación.

Tabla 319

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para Afianzar Vocabulario.

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	Nunca	18	8	9	10	45
	Pocas veces	87	78	83	65	313
	Muchas veces	95	88	102	102	387
	Siempre	60	47	35	47	189
	Total	260	221	229	224	934

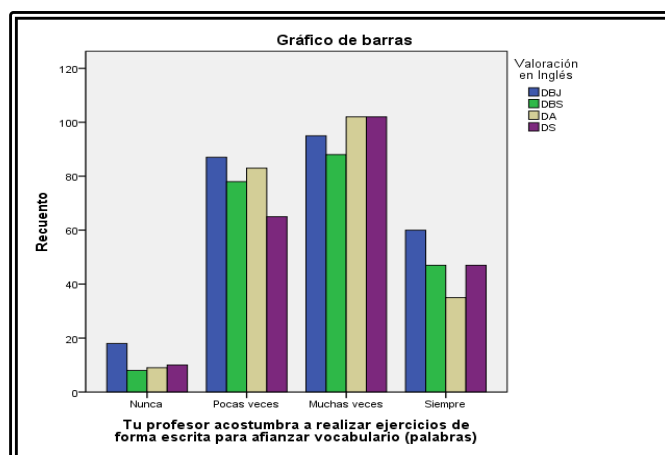
Tabla 320

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para Afianzar Vocabulario.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	2,728	3	0,436

Figura 222

Falta de Relación Significativa entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Ejercicios de Forma Escrita para Afianzar Vocabulario



El nivel de significación es 0,436 en figura 222 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 2,728 manifestando la falta de relación significativa entre realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 319) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 320) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 321

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Evaluar el Vocabulario de Forma Escrita.

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	Nunca	25	16	23	11	75
	Pocas veces	115	99	105	103	422
	Muchas veces	76	70	64	81	291
	Siempre	44	36	37	29	146
Total		260	221	229	224	934

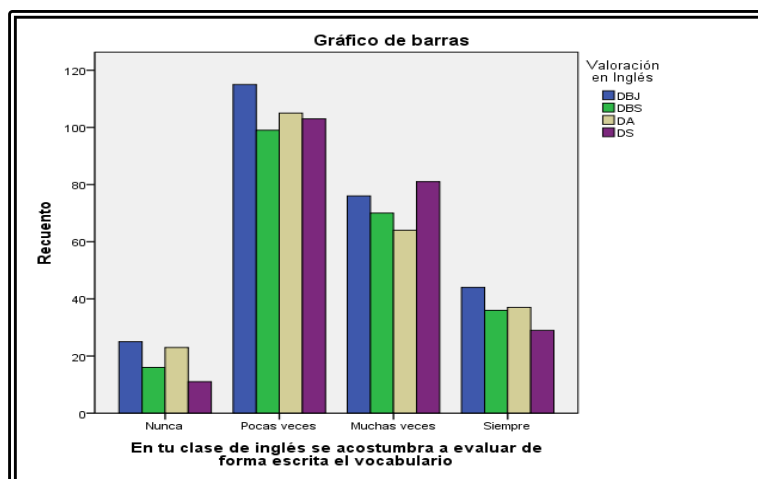
Tabla 322

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Evaluar el Vocabulario de Forma Escrita.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	1,26	3	0,739

Figura 223

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Evaluar el Vocabulario de Forma Escrita



El nivel de significación es 0,739 en gráfica 223 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 1,260 lo cual expresa que no existe relación significativa entre evaluar el vocabulario de forma escrita y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. También, la tabla de resultados (Tabla 321) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 322) permiten manifestar el sentido de esa baja relación.

Tabla 323

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Oral para Enseñar los Tiempos Verbales en sus Diferentes Formas.

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	Nunca	12	2	5	14	33
	Pocas veces	72	57	54	45	228
	Muchas veces	103	89	101	92	385
	Siempre	73	73	69	73	288
Total		260	221	229	224	934

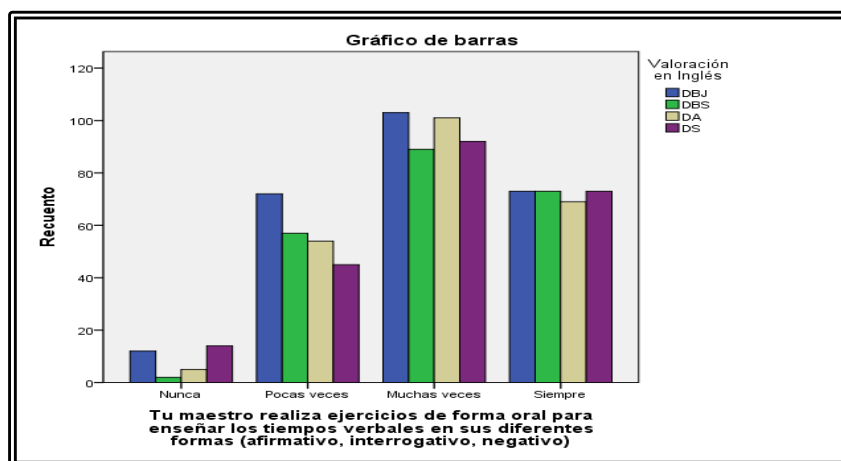
Tabla 324

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Oral para Enseñar los Tiempos Verbales en sus Diferentes Formas.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	3,386	3	0,336

Figura 224

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Ejercicios de Forma Oral para Enseñar los Tiempos Verbales en sus Diferentes Formas



El nivel de significación es 0,336 en figura 224 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 3,386 lo cual muestra la falta relación significativa entre realizar ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 323) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 324) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 325

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Explicación Detallada de la Gramática.

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	Nunca	7	10	3	6	26
	Pocas veces	61	51	53	52	217
	Muchas veces	106	87	85	76	354
	Siempre	86	73	88	90	337
Total		260	221	229	224	934

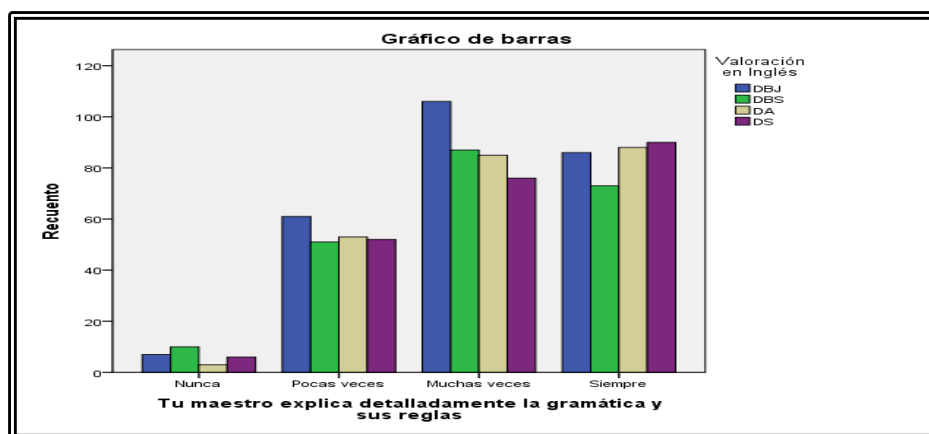
Tabla 326

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Explicación Detallada de la Gramática

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	2,946	3	0,4

Figura 225

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Explicar Detallada de la Gramática



El nivel de significación es 0,400 en figura 225 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 2,946 evidenciando la falta de relación significativa entre explicación detallada de la gramática y la buena valoración en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 325) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 326) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 327

Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Memorización de Vocabulario.

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	Nunca	11	6	9	6	32
	Pocas veces	59	51	36	33	179
	Muchas veces	98	95	88	92	373
	Siempre	91	69	96	93	349
Total		259	221	229	224	933

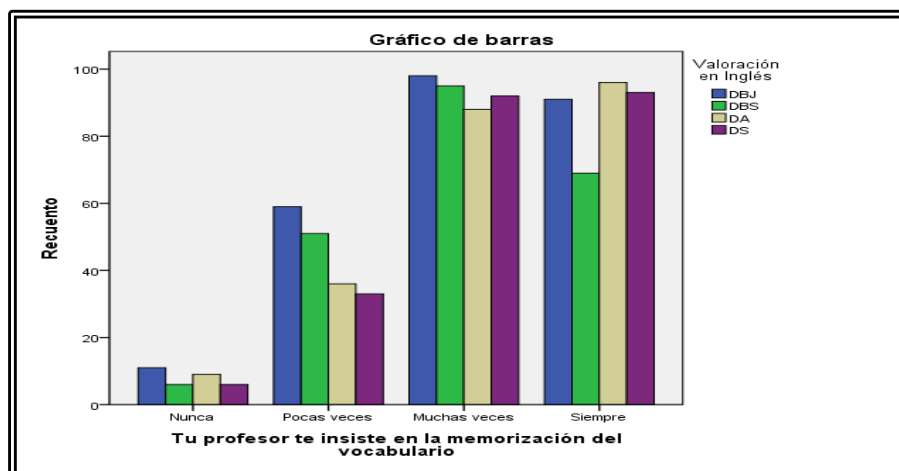
Tabla 328

Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Memorización de Vocabulario.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	10,261	3	0,016

Figura 226

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Memorización de Vocabulario



El nivel de significación es 0,016 en figura 226 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 10,261 brindando relación significativa entre la memorización de vocabulario y la buena valoración en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 327) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 328) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 329

Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para la Comprensión Lectora

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	Nunca	8	10	12	8	38
	Pocas veces	65	47	44	48	204
	Muchas veces	114	96	100	113	423
	Siempre	73	68	73	55	269
Total		260	221	229	224	934

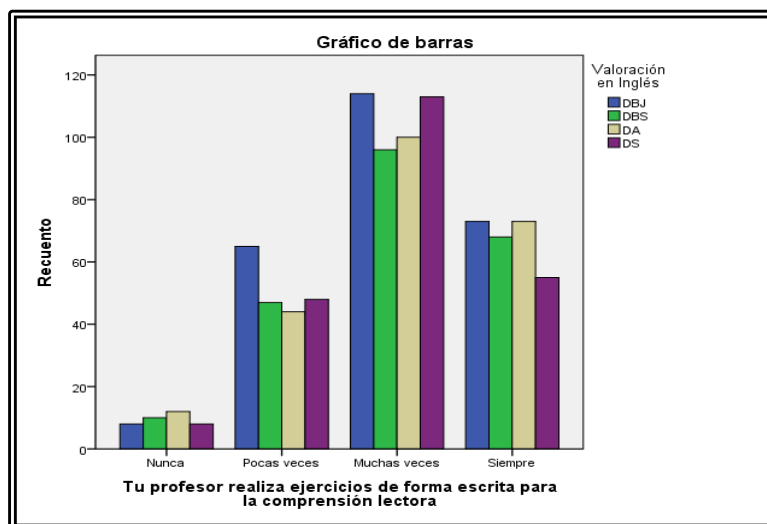
Tabla 330

Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Realizar Ejercicios de Forma Escrita para la Comprensión Lectora.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	1,553	3	0,67

Figura 227

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Realizar Ejercicios de Forma Escrita para la Comprensión Lectora



El nivel de significación es 0,670 en gráfica 227 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 1,553 proporcionando evidencia en contra de la relación significativa entre realizar ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 329) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 330) permiten mostrar el sentido de esa baja relación.

Tabla 331

Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Proyectar Películas en Inglés en Clase para Hablar Sobre Ellas.

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	Nunca	175	133	155	151	614
	Pocas veces	74	74	65	57	270
	Muchas veces	9	7	6	8	30
	Siempre	2	7	2	8	19
Total		260	221	228	224	933

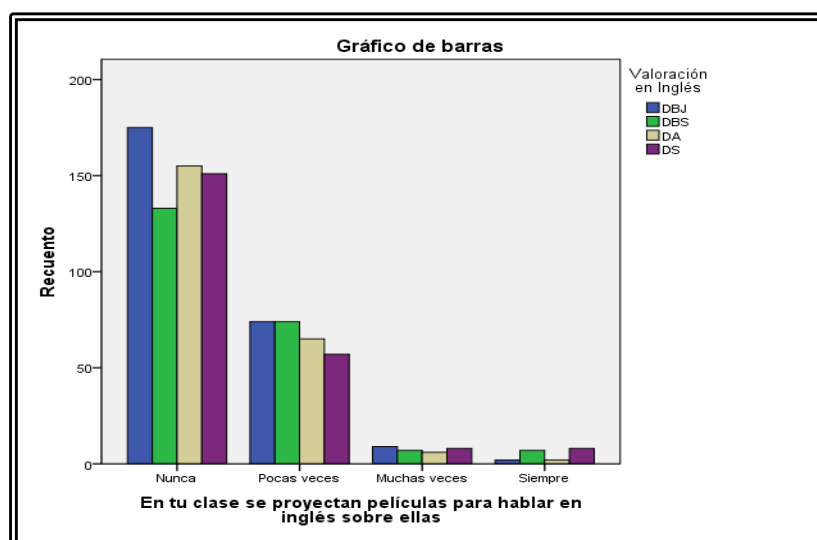
Tabla 332

Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Proyectar Películas en Inglés en Clase para Hablar Sobre Ellas.

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	4,308	3	0,23

Figura 228

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Proyectar Películas en Inglés en Clase para Hablar Sobre Ellas



El nivel de significación es 0,230 en figura 228 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 4,308 manifestando evidencia en contra de la relación significativa entre proyectar películas en inglés en clase para hablar sobre ellas y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 331) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 332) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 333

Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y si el Profesor Traduce Frases y/o Palabras Cuando el Estudiante no Entiende

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	Nunca	5	6	5	5	21
	Pocas veces	52	51	58	56	217
	Muchas veces	94	68	70	70	302
	Siempre	109	96	96	93	394
Total		260	221	229	224	934

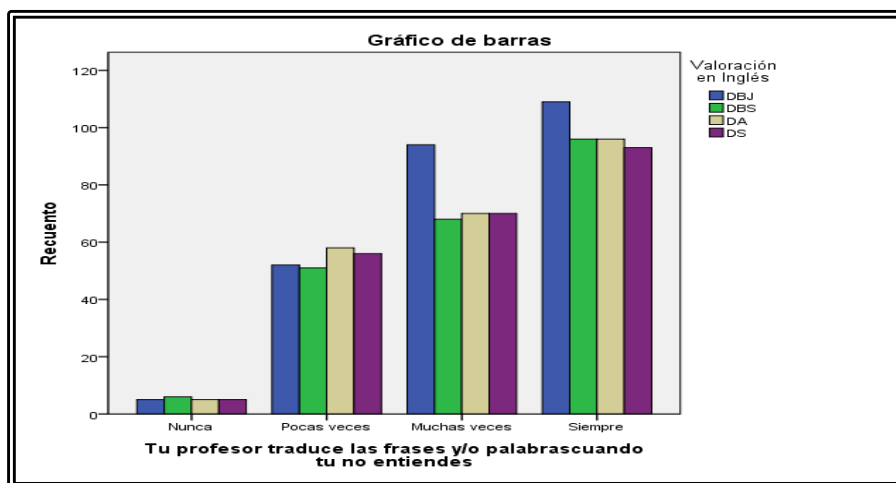
Tabla 334

Estadístico de Contraste entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y si el Profesor Traduce Frases y/o Palabras Cuando el Estudiante no Entiende

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	0,637	3	0,888

Figura 229

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Profesor Traduce Frases y/o Palabras Cuando el Estudiante no Entiende



El nivel de significación es 0,888 en gráfica 229 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 0,637 lo cual permite evidenciar la falta de relación significativa entre si el profesor traduce frases y/o palabras cuando el estudiante no entiende y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 333) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 334) explorando el sentido de esa baja relación.

Tabla 335

Resultados de la Relación entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso Correcto de las Reglas Gramaticales

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	Nunca	10	13	4	6	33
	Pocas veces	72	47	56	46	221
	Muchas veces	97	94	95	84	370
	Siempre	81	67	74	87	309
Total		260	221	229	223	933

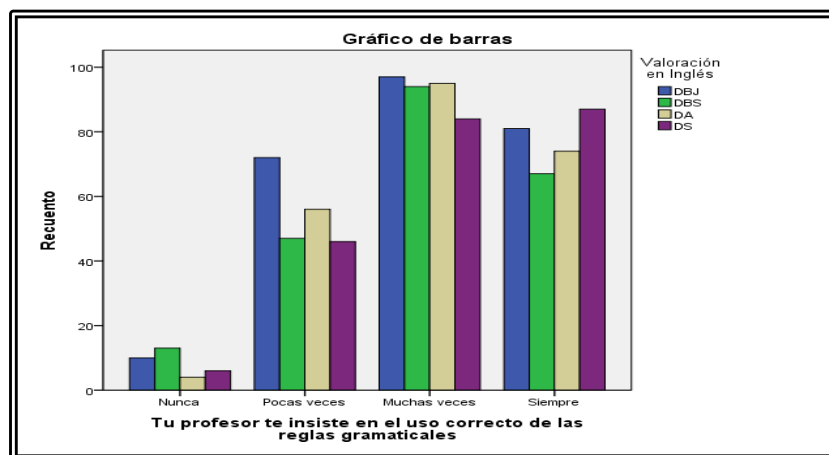
Tabla 336

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso Correcto de las Reglas Gramaticales

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	5,804	3	0,122

Figura 230

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso Correcto de las Reglas Gramaticales



El nivel de significación es 0,122 en figura 230 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,804 lo cual muestra la falta de relación significativa entre el uso correcto de las reglas gramaticales y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 335) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 336) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 337

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Vocabulario Usado por el Profesor Está Relacionado con el Diario Vivir

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	Nunca	18	12	9	14	53
	Pocas veces	76	56	73	40	245
	Muchas veces	98	98	92	89	377
	Siempre	68	55	55	81	259
Total		260	221	229	224	934

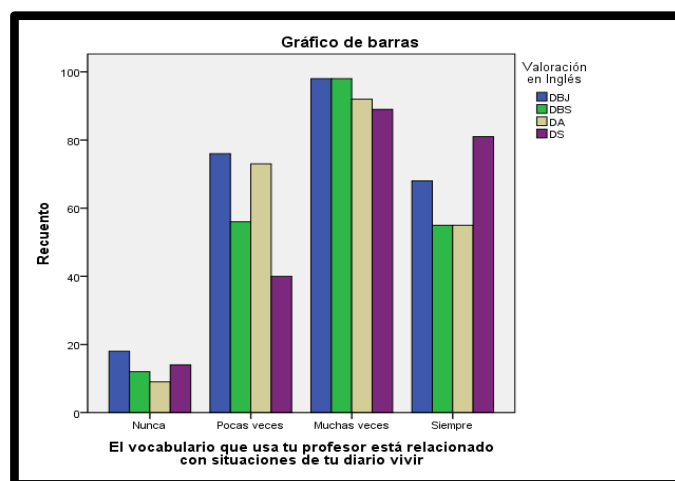
Tabla 338

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Vocabulario Usado por el Profesor Está Relacionado con el Diario Vivir

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	11,974	3	0,007

Figura 231

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función del Vocabulario Usado por el Profesor está Relacionado con el Diario Vivir



El nivel de significación es 0,007 en gráfica 231 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 11,974 lo cual indica estadísticamente la relación significativa entre el vocabulario usado por el profesor afín con el diario vivir y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 337) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 338) permiten manifestar el sentido de esa relación

Tabla 339

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y los Ejercicios de Repetición de Frases y/o Palabras

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	Nunca	3	2	6	6	17
	Pocas veces	61	45	60	39	205
	Muchas veces	99	104	103	84	390
	Siempre	97	70	60	95	322
Total		260	221	229	224	934

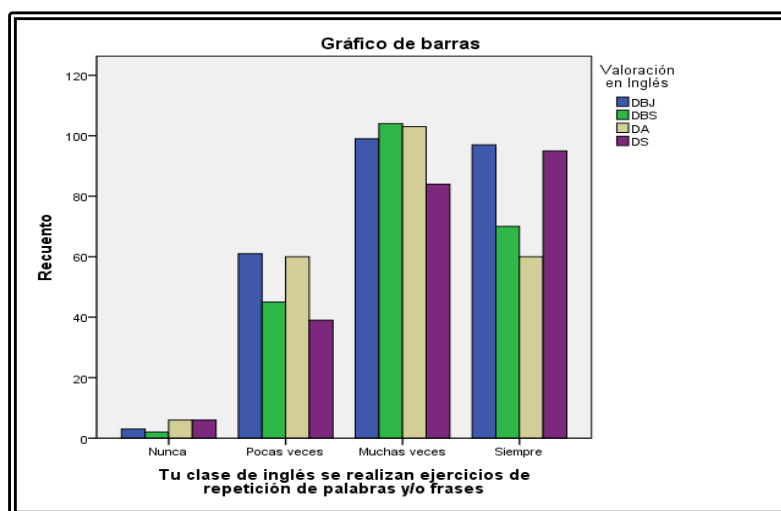
Tabla 340

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y los Ejercicios de Repetición de Frases y/o Palabras

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	12,829	3	0,005

Figura 232

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de los Ejercicios de Repetición de Frases y/o Palabras



El nivel de significación es 0,005 en figura 232 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 12,829 ofreciendo relación significativa entre los ejercicios de repetición de frases y/o palabras y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 339) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 340) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 341

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso del Diccionario en Clase

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	Nunca	6	9	11	11	37
	Pocas veces	45	40	41	44	170
	Muchas veces	98	60	76	61	295
	Siempre	110	112	101	108	431
Total		259	221	229	224	933

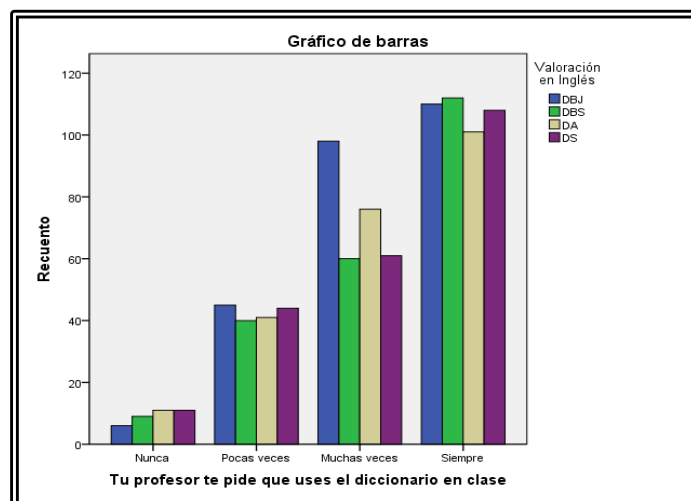
Tabla 342

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso del Diccionario en Clase

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	1,417	3	0,701

Figura 233

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso del Diccionario en Clase



El nivel de significación es 0,701 en figura 233 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 1,417 lo cual no contribuye a una relación significativa entre el uso del diccionario en clase y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 341) y tabla de estadístico de contraste (Tabla 342) permiten mostrar el sentido de esa baja relación.

Tabla 343

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Enseñanza de Recursos Informáticos

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés.	Nunca	90	65	85	80	320
	Pocas veces	84	76	71	61	292
	Muchas veces	62	48	48	62	220
	Siempre	24	32	25	19	100
Total		260	221	229	222	932

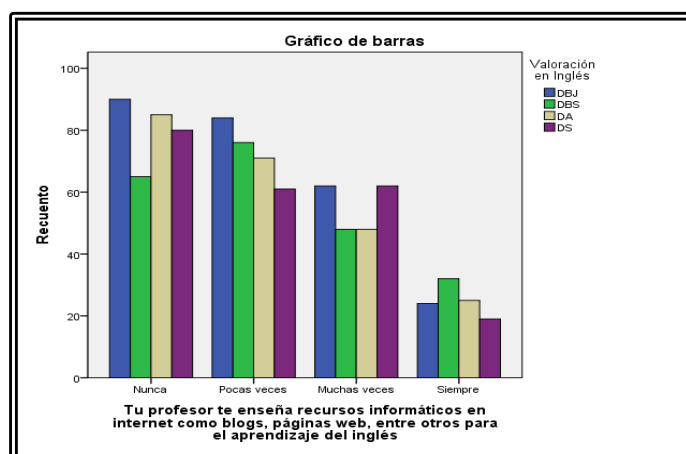
Tabla 344

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Enseñanza de Recursos Informáticos

	Estadísticos de contraste (a,b)		
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés.	3,152	3	0,369

Figura 234

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Enseñanza de Recursos Informáticos



El nivel de significación es 0,369 en gráfica 234 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 3,152 mostrando la falta de relación significativa entre la enseñanza de recursos informáticos y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 343) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 344) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 345

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor Habla en Inglés en Clase

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te habla en inglés en clase	Nunca	2	3	2	1	8
	Pocas veces	41	21	24	9	95
	Muchas veces	87	69	64	75	295
	Siempre	129	128	139	139	535
Total		259	221	229	224	933

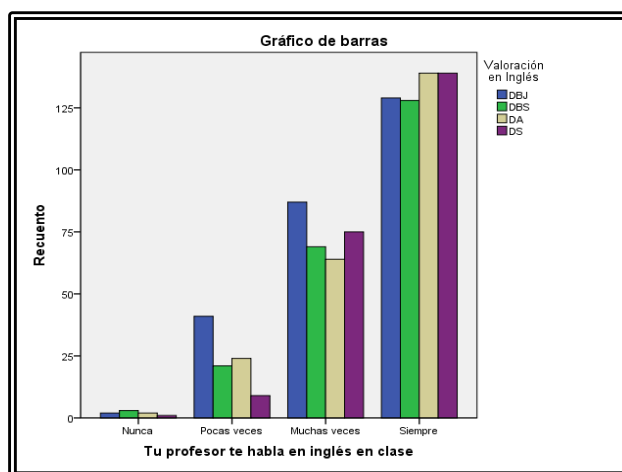
Tabla 346

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor Habla en Inglés en Clase

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te habla en inglés en clase	13,054	3	0,005

Figura 235

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de si el Profesor Habla en Inglés en Clase



El nivel de significación es 0,005 en figura 235 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 13,054 brindando evidencia a favor de la relación significativa entre si el profesor habla en inglés en clase y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. También, la tabla de resultados (Tabla 345) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 346) permiten inferir el sentido de esa relación

Tabla 347

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Dibujos para Facilitar la Comprensión de Textos

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	Nunca	50	38	45	39	172
	Pocas veces	106	100	103	89	398
	Muchas veces	66	54	47	68	235
	Siempre	38	29	32	28	127
Total		260	221	227	224	932

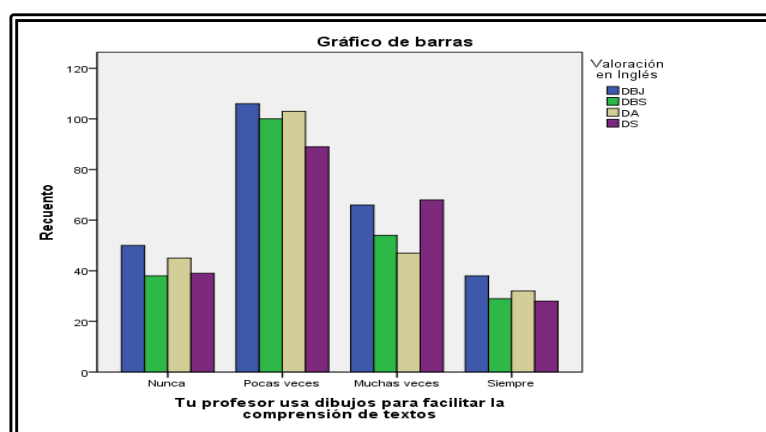
Tabla 348

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Dibujos para Facilitar la Comprensión de Textos

Estadísticos de contraste (a,b)		
	Chi-cuadrado	Sig. asintót.
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	1,566	0,667

Figura 236

Falta de relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso de Dibujos para Facilitar la Comprensión de Textos



El nivel de significación es 0,667 en figura 236 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 1,566 lo cual permite comprobar la falta de relación significativa entre el uso de dibujos para facilitar la comprensión de textos y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 347) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 348) explorando el sentido de esa baja relación

Tabla 349

Resultados de la relación entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el uso de dibujos, mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	Nunca	69	46	56	42	213
	Pocas veces	99	82	92	83	356
	Muchas veces	62	57	54	55	228
	Siempre	30	36	27	44	137
Total		260	221	229	224	934

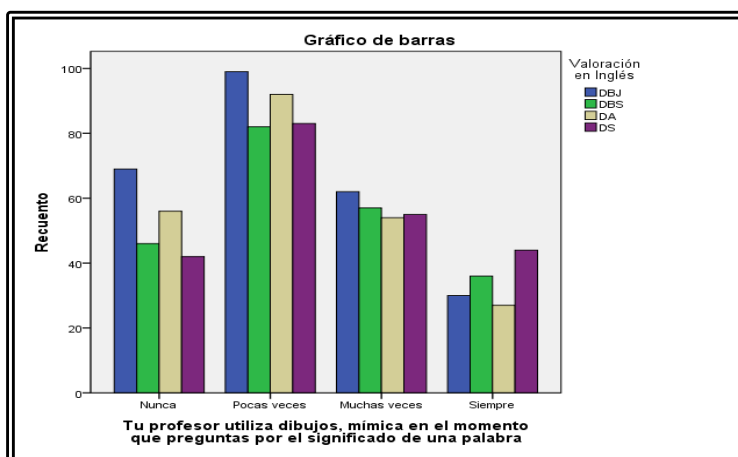
Tabla 350

Estadístico de contraste entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el uso de dibujos, mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	9,612	3	0,022

Figura 237

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso de Dibujos, Mímica en el Momento de Preguntar por el Significado de una Palabra



El nivel de significación es 0,022 en gráfica 237 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 9,612 brindando relación significativa entre el uso de dibujos, mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra y la buena valoración en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 349) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 350) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 351

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Trabajo en Grupo

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	Nunca	5	7	8	8	28
	Pocas veces	68	62	64	57	251
	Muchas veces	109	94	107	102	412
	Siempre	78	58	50	57	243
Total		260	221	229	224	934

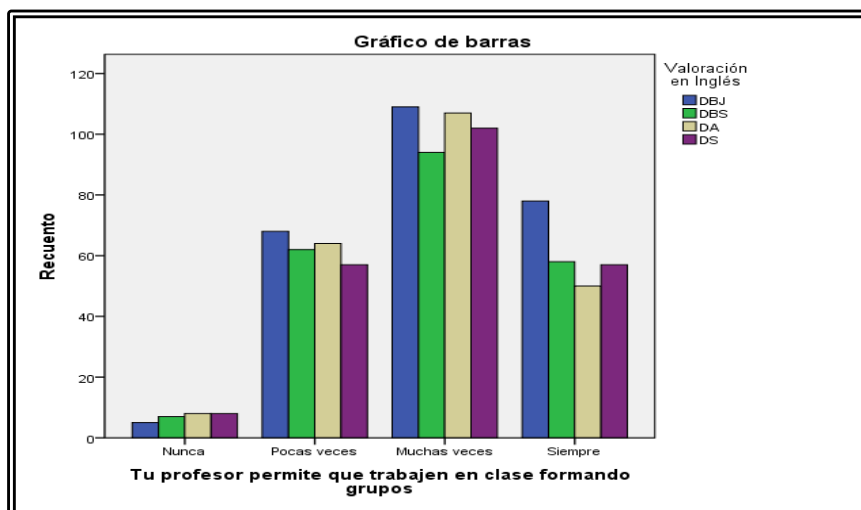
Tabla 352

Estadístico de contraste entre variable de agrupación (valoración en inglés) y el trabajo en grupo

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	3,142	3	0,37

Figura 238

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Trabajo en Grupo



El nivel de significación es 0,370 en figura 238 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 3,142 manifestando la falta de relación significativa entre el trabajo en grupo y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 351) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 352) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 353

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Listas de Vocabulario para Memorizar

		Tabla de contingencia				
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	Nunca	16	23	22	15	76
	Pocas veces	91	70	74	67	302
	Muchas veces	87	66	70	80	303
	Siempre	66	62	62	62	252
Total		260	221	228	224	933

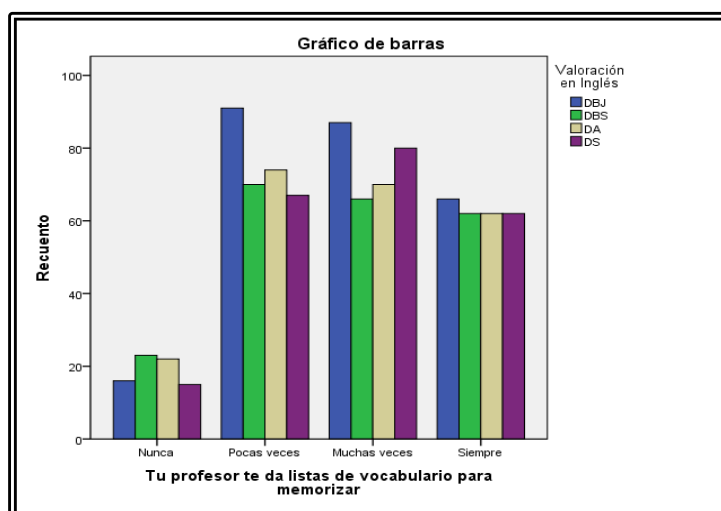
Tabla 354

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Listas de Vocabulario para Memorizar

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	1,241	3	0,743

Figura 239

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Listas de Vocabulario para Memorizar



El nivel de significancia es 0,743 en figura 239 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 1,241 proporcionando evidencia en contra de la relación significativa entre el uso del diccionario en clase y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. También, la tabla de resultados (Tabla 353) y tabla de estadístico de contraste (Tabla 354) permiten comprobar el sentido de esa baja relación.

Tabla 355

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Libro y Fotocopias en Clase

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	Nunca	24	12	9	4	49
	Pocas veces	44	38	34	49	165
	Muchas veces	101	79	98	71	349
	Siempre	91	92	88	100	371
Total		260	221	229	224	934

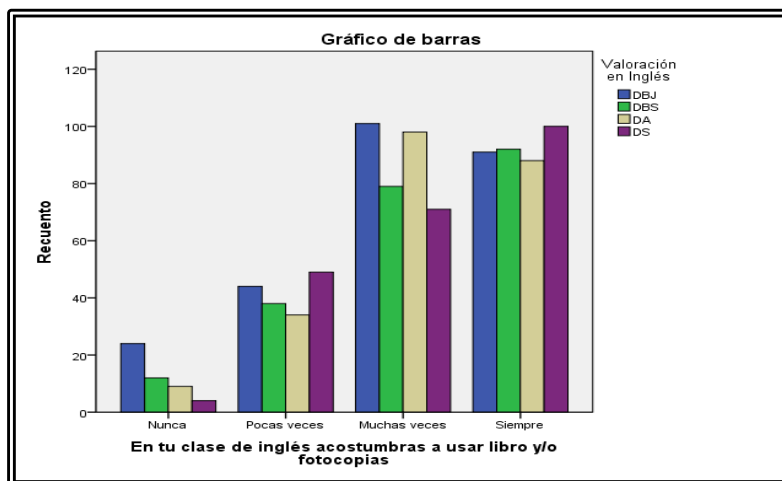
Tabla 356

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y el Uso de Libro y Fotocopias en Clase

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	5,272	3	0,153

Figura 240

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función del Uso de Libro y Fotocopias en Clase



El nivel de significación es 0,153 en figura 240 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,272 lo cual permite comprobar la falta de relación significativa entre el uso de libro y fotocopias en clase y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 355) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 356) permiten manifestar el sentido de esa baja relación.

Tabla 357

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Respuesta en Ingles del Estudiante Cuando Pregunta el Profesor

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	Nunca	27	17	18	10	72
	Pocas veces	112	94	99	71	376
	Muchas veces	84	74	72	96	326
	Siempre	37	36	40	47	160
Total		260	221	229	224	934

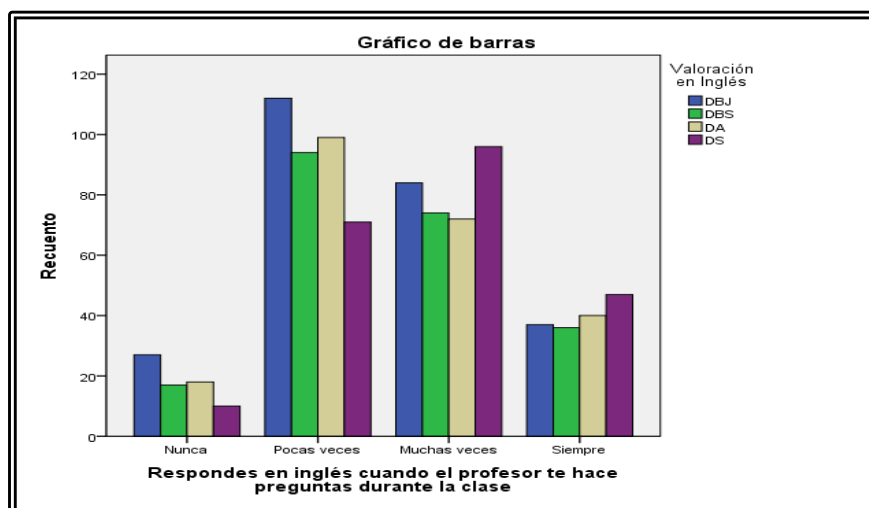
Tabla 358

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Respuesta en Ingles del Estudiante Cuando Pregunta el Profesor

	Estadísticos de contraste (a,b)		
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	16,643	3	0,001

Figura 241

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de la Respuesta en Ingles del Estudiante Cuando Pregunta el Profesor



El nivel de significación es 0,001 en figura 241 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 16,643 lo cual indica la relación significativa entre la respuesta en ingles del estudiante cuando pregunta el profesor y la valoración en inglés en desempeño superior o alto. Además, la tabla de resultados (Tabla 357) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 358) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 359

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Habla en Inglés en Clase

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Hablas en inglés durante la clase	Nunca	78	47	55	35	215
	Pocas veces	146	125	118	114	503
	Muchas veces	27	33	42	46	148
	Siempre	9	16	14	29	68
Total		260	221	229	224	934

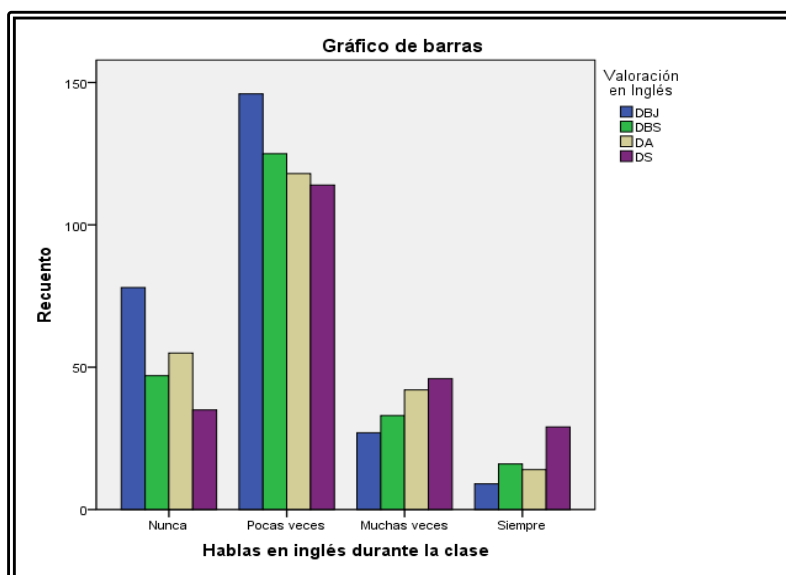
Tabla 360

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Habla en Inglés en Clase

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Hablas en inglés durante la clase	31,663	3	0

Figura 242

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de si el Estudiante Habla en Inglés en Clase



El nivel de significación es 0,000 en figura 242 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 31,663 ofreciendo relación significativa entre si el estudiante habla en inglés en clase y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 359) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 360) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 361

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y las Actividades de Clase Relacionadas con Situaciones de la Vida Real

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	Nunca	20	17	13	9	59
	Pocas veces	81	58	70	48	257
	Muchas veces	83	91	85	103	362
	Siempre	76	55	61	64	256
Total		260	221	229	224	934

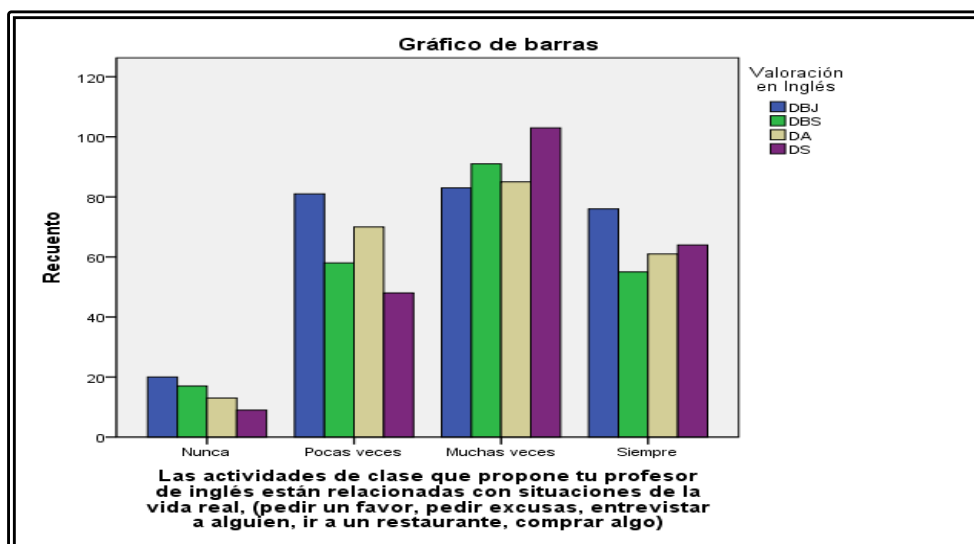
Tabla 362

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y las Actividades de Clase Relacionadas con Situaciones de la Vida Real

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	4,972	3	0,174

Figura 243

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de las Actividades de Clase Relacionadas con Situaciones de la Vida Real



El nivel de significación es 0,174 en figura 243 en correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 4,972 proporcionando evidencia en contra de la relación significativa entre las actividades de clase afín con situaciones de la vida real y el buen desempeño en inglés. Además, la tabla de resultados (Tabla 361) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 362) permiten mostrar el sentido de esa baja relación.

Tabla 363

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Interacción del Estudiante en Inglés con los Compañeros

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Interactúas en inglés con tus compañeros	Nunca	97	56	77	51	281
	Pocas veces	119	119	107	109	454
	Muchas veces	35	34	35	46	150
	Siempre	9	12	10	18	49
Total		260	221	229	224	934

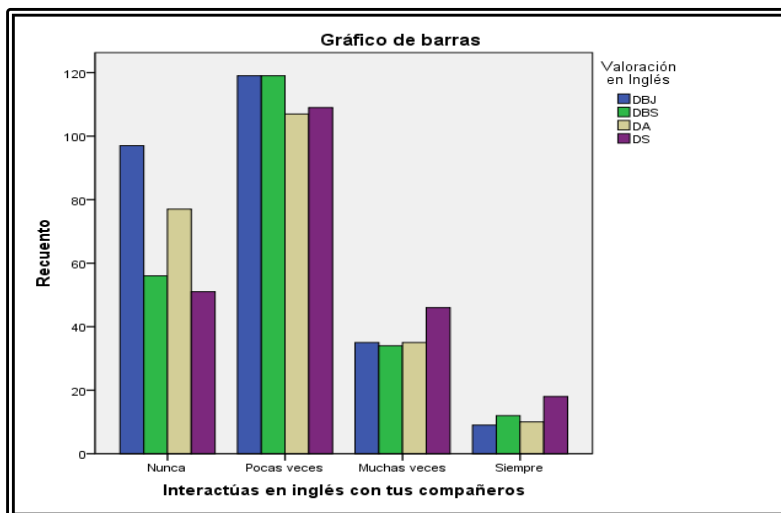
Tabla 364

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Interacción del Estudiante en Inglés con los Compañeros

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Interactúas en inglés con tus compañeros	19,072	3	0

Figura 244

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de la Interacción del Estudiante en Inglés con los Compañeros



El nivel de significación es 0,000 en gráfica 244 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 19,072 manifestando evidencia a favor de la relación significativa entre la interacción del estudiante en inglés con los compañeros y el buen desempeño en inglés. También, la tabla de resultados (Tabla 363) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 364) permiten manifestar el sentido de esa relación.

Tabla 365

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio del Periodo Académico

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Conoces los criterios con que te va a evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	Nunca	10	8	14	10	42
	Pocas veces	43	36	38	29	146
	Muchas veces	74	56	72	61	263
	Siempre	133	121	105	124	483
Total		260	221	229	224	934

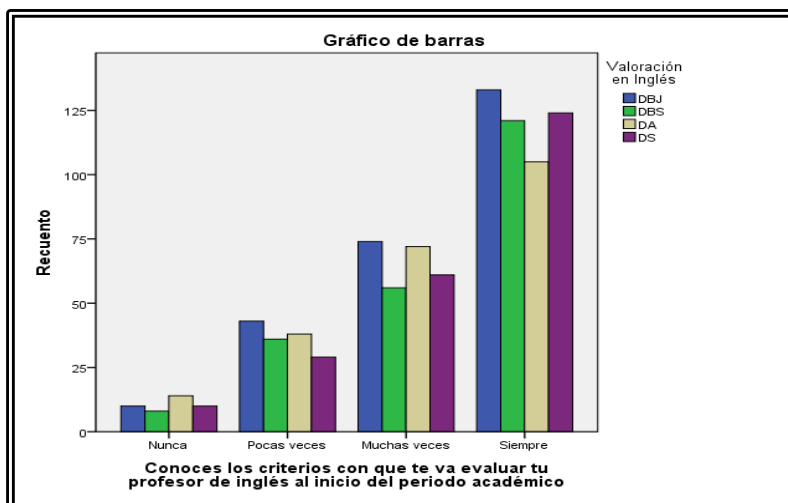
Tabla 366

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio del Periodo Académico

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Conoces los criterios con que te va a evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	5,043	3	0,169

Figura 245

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio del Periodo Académico



El nivel de significación es 0,169 en figura 245 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,043 lo cual expresa la falta de relación significativa entre si el estudiante conoce los criterios de evaluación al inicio del periodo académico y el buen desempeño en inglés. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 365) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 366) permiten inferir el sentido de esa baja relación.

Tabla 367

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Corrección de Errores por Parte del Profesor Tantas Veces Como Sea Necesario

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	Nunca	5	8	7	4	24
	Pocas veces	46	40	52	44	182
	Muchas veces	101	81	80	70	332
	Siempre	108	92	90	106	396
Total		260	221	229	224	934

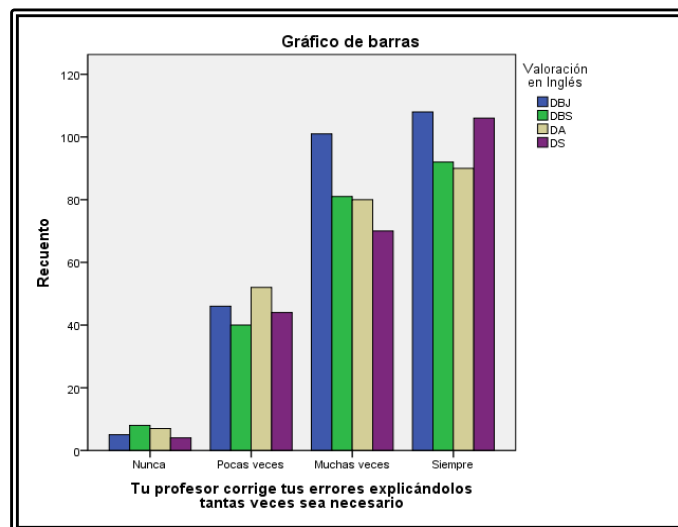
Tabla 368

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Corrección de Errores por Parte del Profesor Tantas Veces Como Sea Necesario

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	3,191	3	0,363

Figura 246

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Corrección de Errores por Parte del Profesor Tantas Veces Como sea Necesario



El nivel de significación es 0,363 en figura 246 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 3,191 mostrando la falta de relación significativa entre la corrección de errores por parte del profesor tantas veces como sea necesario y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. Además, la tabla de resultados (Tabla 367) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 368) permiten comprobar el sentido de esa baja relación.

Tabla 369

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Actividades Dinámicas en Clase

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	Nunca	60	31	33	29	153
	Pocas veces	100	84	65	62	311
	Muchas veces	76	66	79	67	288
	Siempre	24	40	52	66	182
Total		260	221	229	224	934

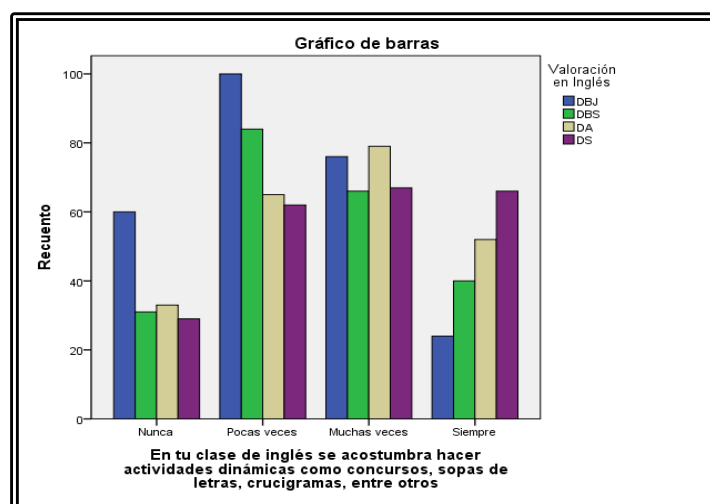
Tabla 370

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Actividades Dinámicas en Clase

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	37,066	3	0

Figura 247

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Actividades Dinámicas en Clase



El nivel de significación es 0,000 en figura 247 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 37,066 brindando estadísticamente la relación significativa entre actividades dinámicas en clase y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. También, la tabla de resultados (Tabla 369) y tabla de estadístico de contraste (Tabla 370) permiten explorar el sentido de esa relación.

Tabla 371

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Diferentes Actividades a Evaluar del Mismo Tema

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	Nunca	9	12	5	13	39
	Pocas veces	90	62	80	45	277
	Muchas veces	119	109	104	124	456
	Siempre	42	38	40	42	162
Total		260	221	229	224	934

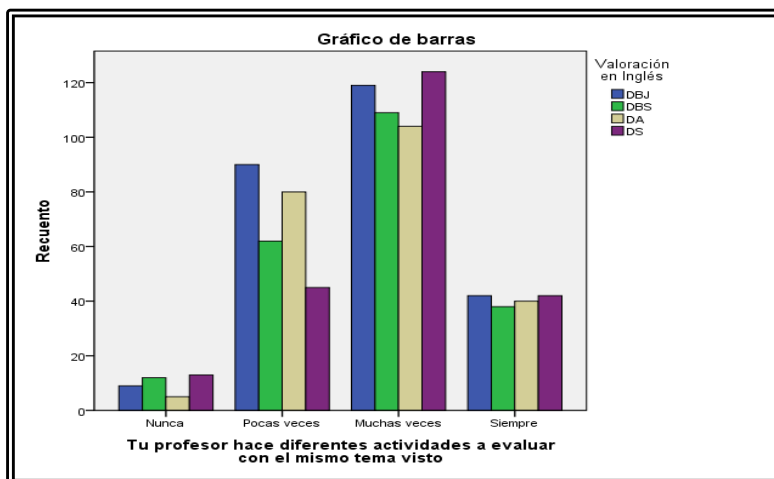
Tabla 372

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Diferentes Actividades a Evaluar del Mismo Tema

	Estadísticos de contraste (a,b)		
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	5,089	3	0,165

Figura 248

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Diferentes Actividades a Evaluar del Mismo Tema



El nivel de significación es 0,165 en gráfica 248 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 5,089 lo cual permite comprobar la falta de relación significativa entre diferentes actividades a evaluar del mismo tema y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 371) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 372) mostrando el sentido de esa baja relación.

Tabla 373

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor da Oportunidad de Mejorar Después de Hacer Corrección

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	Nunca	19	18	15	17	69
	Pocas veces	101	94	103	78	376
	Muchas veces	95	76	73	82	326
	Siempre	45	33	38	47	163
Total		260	221	229	224	934

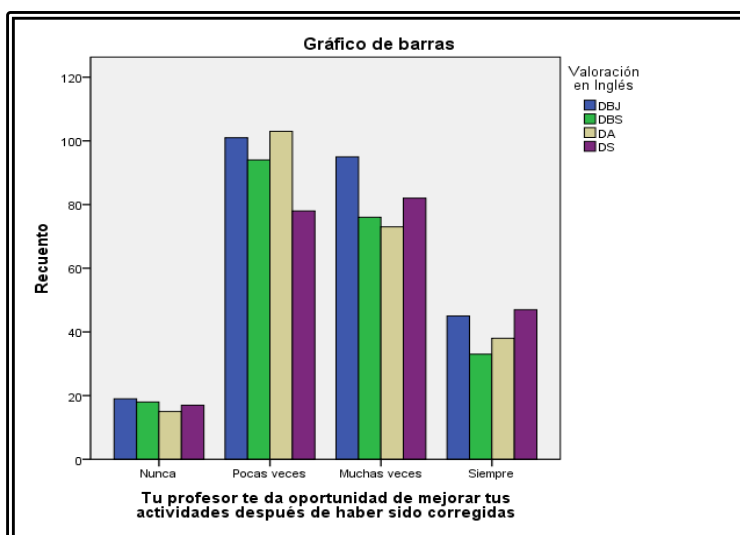
Tabla 374

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Profesor da Oportunidad de Mejorar Después de Hacer Corrección

	Estadísticos de contraste (a,b)		
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	4,406	3	0,221

Figura 249

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Profesor da Oportunidad de Mejorar Después de Hacer Corrección



El nivel de significación es 0,221 en figura 249 en afinidad al estadístico de contraste Chi – cuadrado 4,406 lo cual muestra la falta de relación significativa entre si el profesor da oportunidad de mejorar después de hacer corrección y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. Además, la tabla de resultados (Tabla 373) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 374) permiten comprobar el sentido de esa baja relación.

Tabla 375

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Explicación del Profesor Ante lo que se ha Fallado y Como Mejorar

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	Nunca	16	12	14	8	50
	Pocas veces	45	41	57	40	183
	Muchas veces	116	83	88	92	379
	Siempre	83	85	70	84	322
Total		260	221	229	224	934

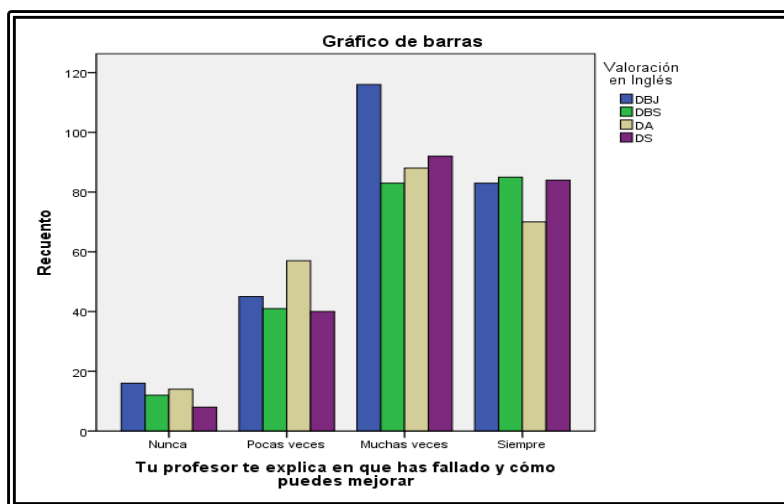
Tabla 376

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y la Explicación del Profesor Ante lo que se ha Fallado y Como Mejorar

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	6,402	3	0,094

Figura 250

Existencia de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de la Explicación del Profesor Ante lo que se Fallado y Como Mejorar



El nivel de significación es 0,094 en gráfica 250 correspondencia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 6,402 evidenciando estadísticamente la falta de relación significativa entre la explicación del profesor ante lo que se fallado y como mejorar y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. También, la tabla de resultados (Tabla 375) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 376) permiten inferir el sentido de esa relación.

Tabla 377

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio de Cada Clase

Tabla de contingencia						
Recuento		Valoración en Inglés				Total
		DBJ	DBS	DA	DS	
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	Nunca	17	10	19	12	58
	Pocas veces	60	59	56	50	225
	Muchas veces	80	80	58	54	272
	Siempre	103	72	96	108	379
Total		260	221	229	224	934

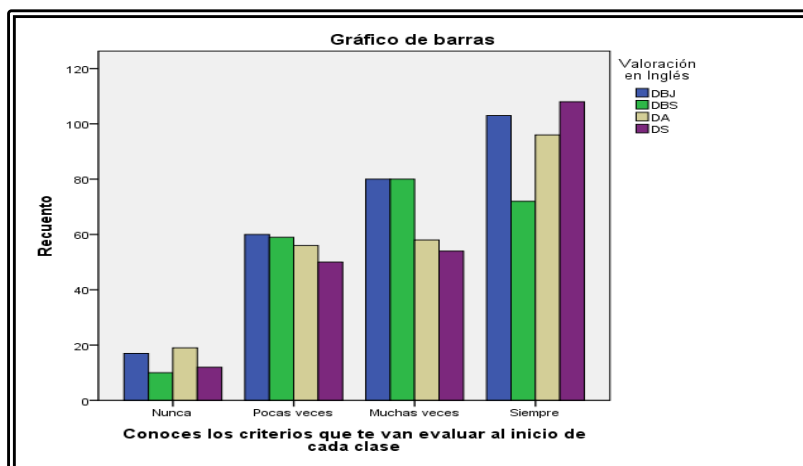
Tabla 378

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio de Cada Clase

Estadísticos de contraste (a,b)			
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	6,029	3	0,11

Figura 251

Falta de Relación Significativa Entre Valoración en Inglés en Función de Si el Estudiante Conoce los Criterios de Evaluación al Inicio de Cada Clase



El nivel de significación es 0,110 en gráfica 251 en concordancia al estadístico de contraste Chi – cuadrado 6,029 lo cual muestra que no existe relación significativa entre si el estudiante conoce los criterios de evaluación al inicio de cada clase y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. Así mismo, la tabla de resultados (Tabla 377) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 378) permiten explorar el sentido de esa baja relación.

Tabla 379

Resultados de la Relación Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Acciones Físicas de Forma Oral en Clase

Recuento		Tabla de contingencia				Total
		Valoración en Inglés				
		DBJ	DBS	DA	DS	
Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes	Nunca	59	31	24	32	146
	Pocas veces	63	63	50	34	210
	Muchas veces	89	69	100	97	355
	Siempre	49	58	55	61	223
Total		260	221	229	224	934

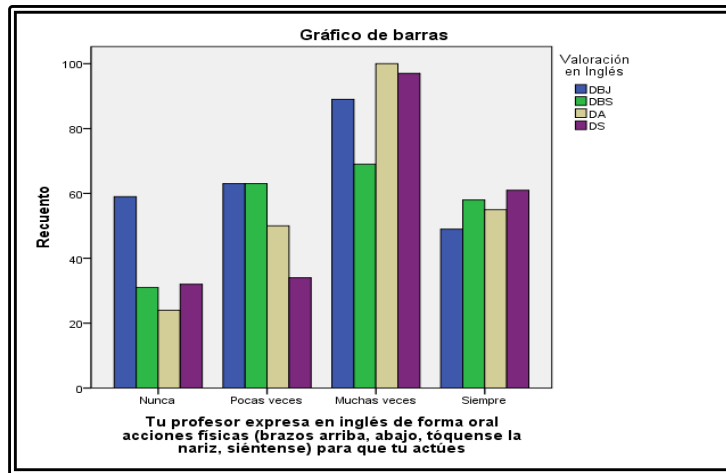
Tabla 380

Estadístico de Contraste Entre Variable de Agrupación (Valoración en Inglés) y Acciones Físicas de Forma Oral en Clase

	Estadísticos de contraste (a,b)		
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes	17,362	3	0,001

Figura 252

Diferencias Significativas Entre Valoración en Inglés en Función de Acciones Físicas de Forma oral en Clase



El nivel de significación es 0,001 en figura 252 que corresponde al estadístico de contraste Chi – cuadrado 17,362 proporcionando evidencia a favor de la relación significativa entre acciones físicas de forma oral en clase y la valoración en inglés en cuanto a su desempeño alto o superior. Además, la tabla de resultados (Tabla 379) y tabla de estadísticos de contraste (Tabla 380) permiten comprobar el sentido de esa relación

Capítulo 16

Evidencias de Validez de los Perfiles de Acuerdo con las Dimensiones Estudiadas

Evidencias de Validez de los Perfiles de Acuerdo con las Dimensiones Estudiadas

Se ha utilizado el procedimiento de marketing directo del SPSS como evidencias de validación de los perfiles y los resultados indican que el grupo con mayor tendencia a estar con desempeño bajo en el aprendizaje del inglés son:

1. Juegos = "Pocas veces, Nunca", Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora "Pocas veces, Nunca", Interactúas en inglés con tus compañeros "Nunca".
2. Juegos "Pocas veces, Nunca", Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora "Pocas veces, Nunca", Interactúas en inglés con tus compañeros "Pocas veces, Muchas veces, Siempre"
3. Juegos "Muchas veces", Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas "Muchas veces, Nunca, Siempre", Hablas en inglés durante la clase "Pocas veces"
4. Juegos "Pocas veces, Nunca", Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora "Muchas veces"
5. Juegos "Muchas veces", Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas "Muchas veces, Nunca, Siempre", Hablas en inglés durante la clase "Nunca, Muchas veces, Siempre"
6. Juegos "Muchas veces", Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas "Pocas veces"

Procedimiento Marketing directo conglomerado objetivo desempeño bajo

Tabla 381

Resultados del Procedimiento Marketing Directo Conglomerado Valoración en Inglés = Desempeño Bajo

Índice de respuesta				
Perfil				
N	Descripción	Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
1	Juegos = "Pocas veces", "Nunca" Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora = "Pocas veces", "Nunca"	158	46,20%	46,20%

Índice de respuesta				
Perfil				
N	Descripción	Tamaño de grupo	Índice de respuesta	Índice de respuesta acumulado
2	Interactúas en inglés con tus compañeros = "Nunca" Juegos = "Pocas veces", "Nunca" Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora = "Pocas veces", "Nunca"	265	35,09%	39,24%
3	Interactúas en inglés con tus compañeros = "Pocas veces", "Muchas veces", "Siempre" Juegos = "Muchas veces" Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas = "Muchas veces", "Nunca", "Siempre"	127	24,41%	35,82%
4	Hablas en inglés durante la clase = "Pocas veces" Juegos = "Pocas veces", "Nunca" Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora = "Muchas veces" Juegos = "Muchas veces"	142	21,83%	32,95%
5	Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas = "Muchas veces", "Nunca", "Siempre" Hablas en inglés durante la clase = "Nunca", "Muchas veces", "Siempre" Juegos = "Muchas veces"	117	14,53%	30,28%
6	Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas = "Pocas veces"	125	12,00%	27,84%

El índice de respuesta de la tabla 381 muestra información sobre cada grupo de perfiles identificados por el procedimiento. La descripción del perfil incluye las características únicamente para aquellos campos que proporcionan una contribución significativa al modelo. No se incluyen los campos que no realizan una contribución significativa.

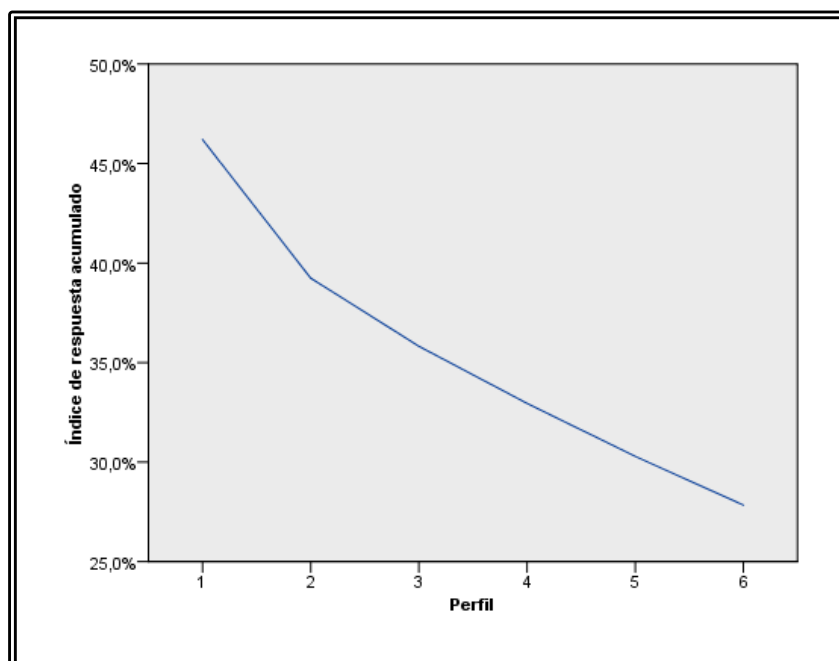
Los perfiles se muestran en orden descendente del índice de respuesta. El índice de respuesta es el porcentaje de clientes que han respondido de manera positiva. El índice de respuesta acumulado es el índice de respuesta combinado para todos los grupos de perfiles anteriores, ya que los perfiles se muestran en orden descendente del índice de respuesta, eso significa que el índice de respuesta acumulado es el índice de respuesta combinado para el grupo de perfiles actual junto con todos los grupos de perfiles con un índice de respuesta superior.

Por ejemplo, el índice de respuesta acumulado para el grupo de perfiles 2 es 39,24% lo que representa el índice de respuesta combinado para los grupos de perfiles 1 y 2. El

índice de respuesta acumulado de 27,84% para el grupo de perfiles 6 es el índice de respuesta global para todos los contactos usados en el análisis.

Figura 253

Distribución de los Perfiles por Índice de Respuestas Valoración en Inglés = Desempeño Bajo



La figura 253 de índice de respuesta acumulado es básicamente una representación visual de los índices de respuesta mostrados en la tabla. Como los perfiles se indican en orden descendente del índice de respuesta, la línea de índice de respuesta acumulado siempre va hacia abajo para cada perfil siguiente.

Árbol de Decisión

El procedimiento de árbol de decisión lo utilizamos como validación del estudio, lo cual permite evaluar la calidad de la estructura de árbol cuando se extiende para una mayor población.

La tabla de resumen del modelo suministra la sección de especificaciones que ofrece información sobre los valores de configuración utilizados para generar el modelo de árbol, incluidas las variables estudiadas en el análisis.

La sección resultados refleja la información sobre el número de nodos totales y terminales, la profundidad del árbol (número de niveles por debajo del nodo raíz) y las variables de las dimensiones estudiadas incluidas en el modelo final. En la siguiente tabla se encuentra el método de crecimiento CHAID.

Tabla 382

Resumen del Modelo para la Valoración en Inglés Agrupada con la Dimensión de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

Resumen del modelo		
	Método de crecimiento	CHAID
	Variable de agrupación	Valoración en inglés
	Variables estudiadas	Preguntas de la 4 a la 35 del cuestionario dirigido a estudiantes dimensión procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
Especificaciones	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad de árbol	3
	Mínimo de casos en un nodo filial	100
	Mínimo de casos en un nodo parental	50
Resultados	Variables estudiadas incluidas	Juegos, escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión de lectora, tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas, interactivas en inglés con tus compañeros, hablas en inglés durante la clase.
	Número de nodos	13
	Número de nodos terminales	7
	Profundidad	3

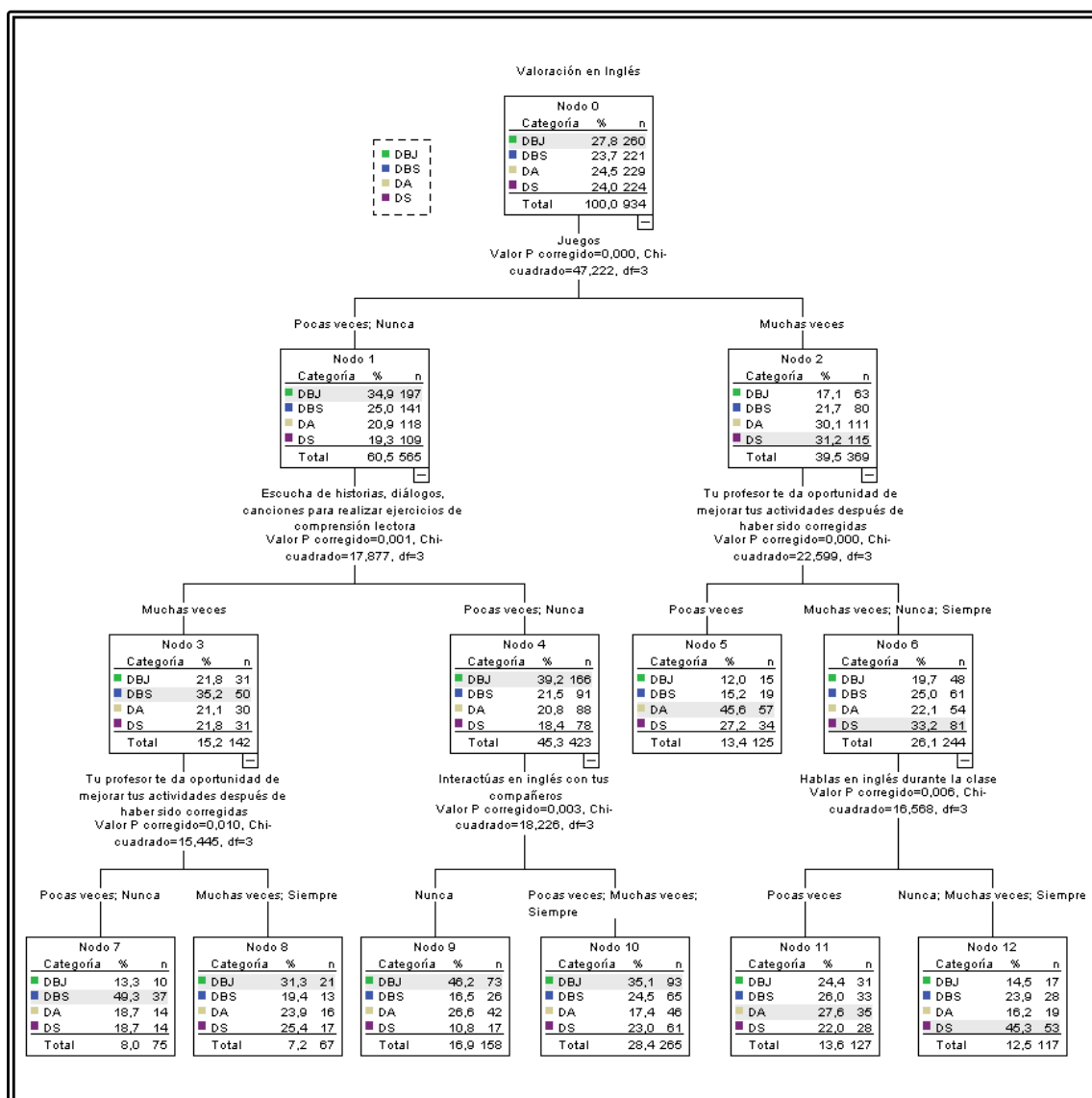
En la tabla 382 utilizamos la valoración en inglés como una variable de agrupación y especificamos las variables estudiadas preguntas de la 4 a la 35 del cuestionario dirigido a estudiantes, dimensión de proceso de enseñanza – aprendizaje y evaluación.

Los resultados indican que sólo cinco de las variables estudiadas seleccionadas han tenido una contribución lo suficientemente significativa: Juegos, escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora, tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas, interactivas en inglés con tus compañeros y hablas en inglés durante la clase.

La figura 253 presenta el diagrama de árbol de la valoración en inglés en desempeño bajo utilizando las puntuaciones directas, las variables son las cinco mencionadas en el párrafo anterior.

Figura 254

El Diagrama del Árbol para el Modelo de Valoración en Inglés Agrupado para las Dimensiones de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación con Puntuaciones Directas



Al analizar este modelo de árbol en la figura 254 a lado derecho podemos ver que el alto desempeño en la valoración en inglés está muy relacionado con los juegos que el docente aplica en el aula, cuando se hace con más frecuencia muchas veces el desempeño superior (DS) es significativo a la vez combinado con la oportunidad que el profesor da al estudiante de corregir las actividades y con el hablar en inglés en clase, pero si se llevan a cabo pocas veces estas actividades el desempeño es alto (DA).

Ahora vamos con el lado izquierdo, los niveles bajos (DBJ) de la valoración en inglés se centra cuando pocas veces o nunca el docente realiza juegos, pero se combina para subir a desempeño básico (DBS) con una frecuencia de muchas veces la escucha historias, diálogos, canciones para practicar comprensión lectora y continua en (DBS) cuando pocas veces se da la oportunidad de corregir actividades y cuando se hace muchas veces ésta baja el desempeño (DBJ) también. Otra versión es la frecuencia de pocas veces

en la escucha de historias, diálogos, canciones para la comprensión lectora el desempeño es bajo y continua bajo, aunque haya interacción en inglés con los compañeros poca o mucha.

La siguiente tabla 383 presenta el resumen del modelo de la valoración en inglés agrupada sobre las variables estudiadas. Dichas variables pertenecen a las dimensiones especificadas, preguntas de la 18 a la 26 del cuestionario dirigido a estudiantes dimensión contexto socioeconómico, pregunta 1 dimensión contexto institucional, pregunta 2 y 3 dimensión contexto personal del estudiante.

Tabla 383

Resumen del Modelo Valoración en Inglés Relacionado con las Dimensiones de Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal de Estudiante

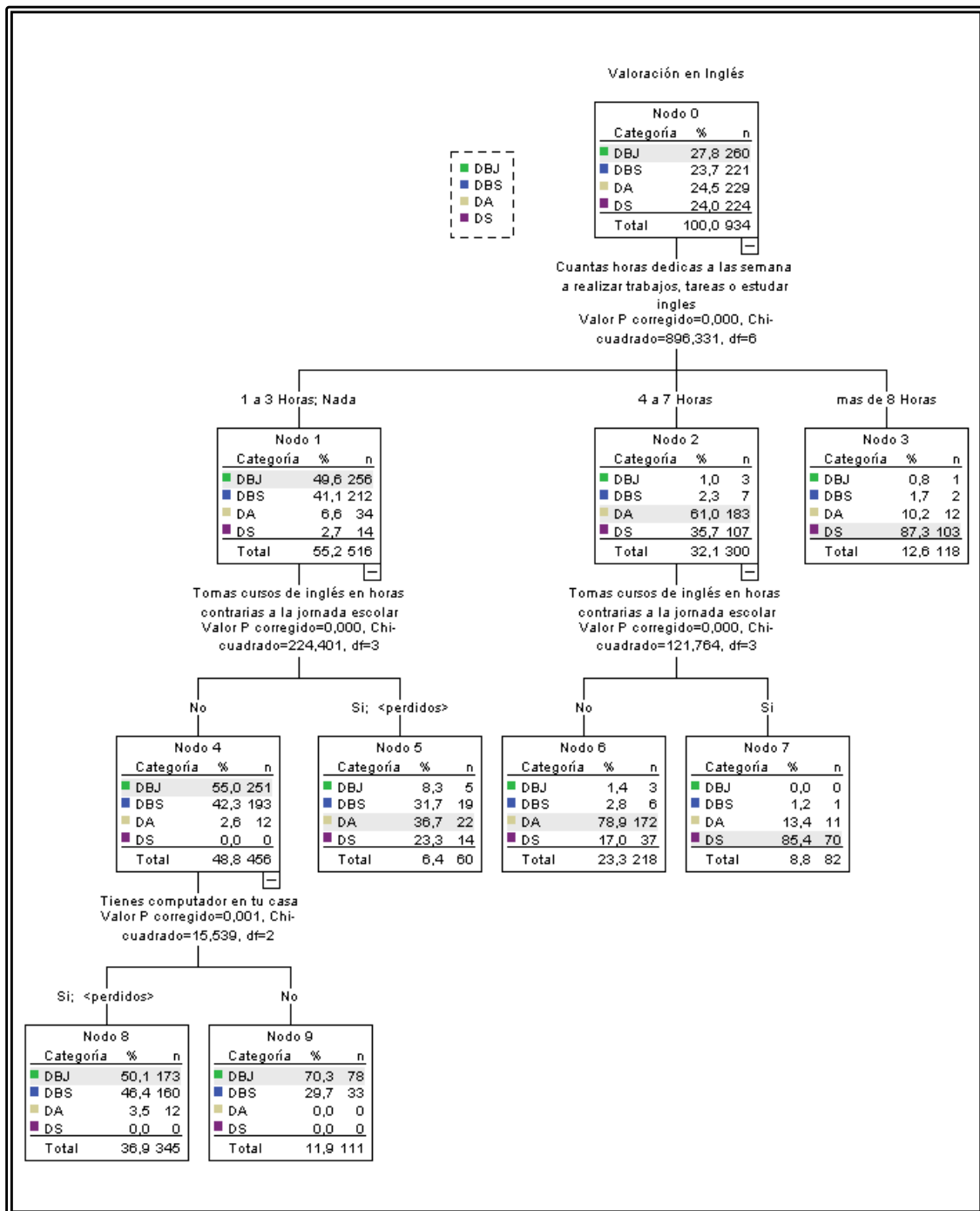
Resumen del modelo	
Especificaciones	<p>Método de crecimiento: CHAID</p> <p>Variable de agrupación: Valoración en inglés Preguntas de la 18 a la 26 del cuestionario dirigido a estudiantes dimensión contexto socioeconómico, pregunta 1 dimensión contexto institucional, pregunta 2 y 3 dimensión contexto personal del estudiante ante la asignatura de inglés.</p> <p>Validación: Ninguna</p> <p>Máxima profundidad de árbol: 3</p> <p>Mínimo de casos en un nodo filial: 100</p> <p>Mínimo de casos en un nodo parental: 50</p>
Resultados	<p>Variables estudiadas incluidas: Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés, tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar, tienes computador en casa.</p> <p>Número de nodos: 10</p> <p>Número de nodos terminales: 6</p> <p>Profundidad: 3</p>

Los resultados indican que solo tres de las variables estudiadas han sido seleccionadas por el modelo final: Cuantas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés, tomas cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar y tienes computador en tu casa.

La figura 255 presenta en forma de diagrama de árbol los resultados de la tabla 383.

Figura 255

Diagrama del Árbol para el Modelo de Valoración en Inglés Relacionado con las Dimensiones de Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal de Estudiante



Los resultados de este árbol muestran en figura 255 que la valoración en inglés sobresale cuando las horas dedicadas a la semana a realizar tareas, trabajos o estudiar inglés son entre 4, 7 y 8 o más quedando en desempeño superior y alto (DS) o (DA) cuando se añade el tomar cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar también permanece en desempeño superior o alto.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Por otro lado, el árbol nos dice que el desempeño baja (DBJ) es el resultado cuando solo se dedica de 1 a 3 horas a la semana, pero si se realiza curso de inglés el desempeño se favorece a alto (DA), de lo contrario permanece en bajo, combinado con si se posee o no computador en casa el desempeño continúa bajo.

Capítulo 17

Síntesis y Discusión

Síntesis y Discusión

Iniciaremos desarrollando los objetivos tomando en cuenta las dimensiones planteadas en el transcurso de la investigación inmersas en las características de insumo y las características de proceso comentadas en la metodología, las cuales están estrechamente relacionadas con las características del producto (resultado), favoreciendo positiva o negativamente los niveles de logro, es decir el buen desempeño del inglés en la prueba saber 11°.

Primer Objetivo

Caracterizar el contexto de estudio en su parte demográfica y socioeconómica.

Dimensión Contexto Socioeconómico

Analizaremos esta dimensión con el análisis de frecuencias, con los estadísticos descriptivos y grupos focales.

Los colegios de la zona urbana de Zipaquirá son mixtos, los porcentajes en hombres y mujeres son equitativos. Además, los estratos que manejan las IEM1, IEM5, IEM6 y IEM7 son muy similares, se encuentra en estrato 1 y 2, mientras que las IEM2, IEM3 y IEM4 destacan en una población minoritaria en estrato 1 y predomina el estrato 2 y 3 e incluso en las IEM2 el nivel 4 tiene un puntaje significativo en relación a las demás IE. El número de familiares que viven en los hogares de las IE están alrededor de 4 a 5 miembros principalmente, pero las IEM2 y IEM4 prevalece 4 miembros, de los cuales es la mamá y el papá, en porcentajes mayores en estas dos instituciones; el padre de familia está presente en el resto de IE en una puntuación media y el número de hermanos que viven con los estudiantes está entre 1 y 2 esencialmente, las IEM2, IEM3 y IEM4 tienen el porcentaje más alto en solo un hermano. Es posible apreciar también que las IEM2, IEM3 y IEM4 contemplan un porcentaje muy bajo diciendo que el número de habitantes que conviven con ellos no es superior a 6 o 7 personas, en las demás IE la puntuación está un poco más alta en esta condición. En relación al número de alcobas y baños vemos que es mayor en IEM2, IEM3 y IEM4 que, en las otras IE, igualmente tienen menos habitaciones y un solo baño en una mayor puntuación. Con respecto a sí tienen una habitación para estudiar sin ser molestados predomina la respuesta positiva en todas las IE, vemos como dato curioso que, la IEM1 su si no es tan distante del no, en este aspecto y para el ambiente que se vive en la casa (agradable o armonioso), toda la población encuestada su respuesta es sí y efectivamente a todos les gusta pasar tiempo en casa, excepto en la IEM1, el porcentaje de gusto no es tan alto como las demás IE. Podemos ver que la IEM1 no sobresale con valoraciones altas en los factores de tranquilidad para estudiar y gusto de estar en casa.

Estando IEM2, IEM3 y IEM4 ubicadas con mejores condiciones los aspectos del aprendizaje analizados estarán inclinados particularmente hacia puntos favorables

(Wilms y Sommer, 2001). Esta situación es gracias al estado socioeconómico que beneficia el éxito académico en una combinación de bienes valiosos, como riqueza, poder y estrato social (Bornstein y Bradley, 2003).

En relación, al factor educativo de los progenitores, sobresale la básica secundaria en la madre y el padre en todas las IE. En las IEM2, IEM3 y IEM4 el nivel técnico de los dos progenitores tiene una influencia alta y el nivel profesional en la IEM2 también posee un porcentaje alto tanto del padre como la madre, continúa la IEM4 y le sigue la IEM3 en este nivel. La IEM5 se ubica en el nivel técnico, en las IEM1 y IEM7 solo la madre tiene nivel técnico y en la IEM6 es relevante los estudios primarios y secundarios únicamente. Para el tema del medio de transporte y tiempo que se gastan los estudiantes al dirigirse al colegio podemos decir que las IEM1, IEM5 y IEM6 viven muy cerca de su institución, porque gastan menos de 15 minutos y lo hacen caminando. Las demás IE tardan entre 15 a 30 minutos caminando o buseta. En cuanto al dinero dado a los estudiantes para sus necesidades alimentarias o académicas, vemos que las IEM2 y IEM4 vuelven a sobresalir con más de \$4000 y \$4000 y la IEM3 en más \$4000. Las demás IE giran entre \$2000 y \$3000. ¿Te dan refrigerio para llevar?, la respuesta no es predominante en todas las IE, excepto en la IEM2 resalta el sí con un puntaje alto. ¿Tienes computador e internet en casa?, puntúa en el sí, con porcentajes más altos en las IEM2, IEM3 y IEM4.

Cabe resaltar que el nivel educativo de los padres en IEM2, IEM3 y IEM4, el poseer los recursos tecnológicos y la responsabilidad de los padres al empacar el refrigerio de sus hijos en la IEM2 es significativo, además de darles dinero hasta el momento son aspectos importantes a tomar en cuenta, ya que el papel emocional, motivador y de apoyo que viven los padres con los hijos trasciende hacia su cerebro, tan definitivo para su rendimiento académico (Valle, González y Frías, 2006). Por lo que la familia o el pariente más cercano es el facilitador y promotor de las condiciones adecuadas que el discente requiere en su función como educando. Se debe agregar que, en la pregunta de alimentación consumida, podemos ver que las IEM2 y IEM3 consume carne de res y pollo tres veces a la semana, las demás IE consumen pollo tres veces a la semana, pescado no es consumido con mucha frecuencia en ninguna IE. Para las verduras, frutas, huevos, granos, pan y lácteos son consumidos por todas las IE entre 3 y 4 veces a la semana, el pan y lácteos un poco más 5 a 6 veces. Se podría decir que en general la población estudiantil de los colegios públicos urbanos de Zipaquirá no es muy enriquecida, ya que las carnes, frutas y verduras deberían ser consumidas siete veces a la semana no sólo 3 o 4 veces por lo que el entorno económico y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes puede condicionar su desarrollo (Sirin, 2005).

Dimensión Personal del Estudiante ante la Asignatura del Inglés

El tiempo dedicado a realizar trabajos, tareas o estudiar inglés puntúan principalmente de 1 a 3 horas en todas las IE excepto en las IEM2 y IEM4 que es de 4 a 7 horas. Igualmente, en IEM2, IEM3 y IEM4 tienen valoraciones relevantes en más de 8

horas en comparación con las demás IE. Este fenómeno ha coadyuvado a mejorar el rendimiento académico, pues Martínez-Otero (2002) nos comparte que, el nivel educativo de los padres es primordial en el desempeño escolar de los estudiantes y en su capacidad para alcanzar niveles superiores de escolaridad. El esfuerzo y la dedicación a estudiar inculcado por los progenitores tiene un efecto testimonial. Además, la acción escolar se complementa con el origen social familiar, es una conversión del capital cultural con el capital escolar (Bourdieu y Passeron, 1996). Lo que conlleva a poseer óptimos resultados en la academia partiendo del compromiso intelectual del estudiante, la actitud y perseverancia que la cultura familiar le ha infundido.

Igualmente, se evidencia que las IEM2, IEM3 y IEM4 tienen un porcentaje más alto al tomar cursos de inglés en horas contrarias y escuchar música en comparación con las demás IE; las variables de prácticas en inglés tales como escribo y hablo a amigos en redes sociales y leer libros, historietas u otros textos en inglés las IEM2, IEM3 y IEM4 tienen el sí un poco más alto que las demás IE. Nos manifiesta Mella y Ortiz (1999) que las actividades extraescolares que realizan los estudiantes, los incentivos y el testimonio de familia juegan un papel favorable o desfavorable en el desempeño académico del educando en la escuela. Más aún, Cervini (2002) ha encontrado que la despreocupación, el bajo interés y las dificultades ante el aprendizaje no es sólo del capital económico de la familia sino del capital cultural que perfila las condiciones para que se dé este logro escolar. El bagaje cultural ofrecido por los progenitores o los parientes más cercanos es un mecanismo de apoyo para el aprendizaje en la escuela. Este factor de responsabilidad al ser autodidacta y poseer recursos eficientes en el hogar para favorecer el estudio como computador e internet permite ver que las IEM2, IEM3 y IEM4 están situadas en los puntajes elevados de la prueba saber 11 inglés.

En cuanto a las experiencias significativas de los estudiantes, se evidencian en los grupos focales de las IEM2 y IEM4 con mayor insistencia, relacionadas con el aprendizaje del inglés, estas se centran en la música, series o películas, cursos de inglés, uso de plataformas y los videojuegos. En las demás IE los estudiantes no mencionan ninguna experiencia favorable derivada del aprendizaje del inglés. Podemos darnos cuenta que los estudiantes de las IEM2 y IEM4 sobresalen en dedicación. Así que, cuentan con cualidades de autoeficacia y motivación para encontrar o crear ambientes con el fin de reforzar lo que ya saben (Zimmerman, 2011). Sus resultados de desempeño son monitoreados por ellos mismos para alcanzar los objetivos deseados, buscando estrategias que les ayuden a mejorar, son estudiantes autorregulados.

Dimensión Contexto Institucional frente a la Asignatura de Inglés como lengua extranjera

En aspectos generales, el número de estudiantes por salón en cada colegio oscilan entre 38 y 43 en las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4, en las demás IE entre 30 y 35. La intensidad horaria está entre 3 y 4 horas en todas las IE. Es importante resaltar que las IE que obtienen puntajes favorables en la prueba saber 11 manejan por aula igual cantidad

de estudiantes o mayor que las no lo han logrado. En relación al festival de la canción, Talent Day o English Day son actividades que se realizan en todas las IE cada una con un nombre determinado, lo que se diferencia entre estas es la frecuencia y las actividades a realizar, dentro de las IE donde se realiza esta actividad de manera periódica haciéndolo una tradición encontramos las IEM1, IEM2 y IEM7; mientras que las IEM3, IEM4 y IEM6 esta actividad se realiza de manera irregular y la IEM5 no realiza ninguna actividad que implique uso del inglés en su totalidad, solo en el día del idioma se hacen algunas presentaciones con este enfoque.

En cuanto a los recursos educativos, mencionaremos las IE en orden ascendente con mayor disponibilidad de material. La IEM4 evidencia mayor variedad y capacidad de recursos acorde a la cantidad de cursos, dentro de los que se encuentran: grabadoras, libros y video beam con computador portátil; en un segundo grupo se encuentran las IEM3 y IEM7 las cuales cuentan con grabadoras y libros suficientes, pero carecen de video beam con computador para el área exclusivamente deben turnarlo con el resto del personal docente. Seguido a éstas se ubica la IEM1 con grabadoras y libros solamente; la IEM5 cuenta con libros suficientes y carece de video beam con computador de exclusividad para el área; en penúltima posición se ubica la IEM2 con libros suficientes y con pocas grabadoras y finalmente la IEM6 que, aunque tienen grabadoras y libros estos recursos son insuficientes para la población que manejan. Como observamos, las IE gozan de poco material tecnológico, no mencionan el internet en sus instituciones. Por lo que es importante añadir que, el bagaje de actividades que proporciona internet es inmenso, al llevar a cabo el docente sus clases con éste permite que la motivación del estudiante se despierte por el aprendizaje de las lenguas. El uso de recursos tecnológicos incrementa la atención, se ven textos de todo tipo, imágenes estáticas y en movimiento, autocorrección donde el estudiante puede saber cómo quedaron sus ejercicios en segundos, obviamente siempre con la guía del profesor (Chapelle, 2001). Estos medios y materiales apoyan el trabajo del docente motivando a los estudiantes, ya que se hace necesario entender que ellos están inmersos en una sociedad moderna, globalizada y multicultural, pero se puede ver este aspecto como un factor mitigante, es decir, disminuye la diferencia, analizando a la IEM4 a la minucia sus puntuaciones ante aspectos socioeconómicos y culturales descritos anteriormente esta IE posee unas condiciones menos favorables que la IEM2, que a pesar de no poseer mucho material didáctico sobresale en sus resultados, pero la IEM4 logra con sus condiciones gracias a los materiales ubicarse dentro de los mejores.

En relación a los aspectos sobre la proyección de la lengua extranjera con imágenes y/o textos, guías escolares y literarios cabe resaltar que las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM6 poseen un porcentaje medio para el sí en existe imágenes en la institución, de igual manera en el cuestionario de los profesores de las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM6 para las imágenes tienen el sí en una puntuación más alta que las demás; También, se percibe un sí en la existencia de textos y guías para las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4 con una puntuación media.

Finalmente, el clima de aula en todas las IE con excepción de la IEM2 evidencia que las clases son difíciles debido que a los estudiantes se les dificulta acatar las normas

básicas de disciplina y el comportamiento no es el adecuado para tratar a los demás compañeros e incluso a los docentes en algunos casos. Dichas dificultades son más evidentes en los grados de educación básica secundaria 6, 7, 8 y 9 y se van reduciendo en los grados de educación básica media 10 y 11.

Respecto al ambiente en el colegio, podemos decir que lo agradable, armonioso, instalaciones agradables registra alto a nivel general, pero para el factor problemático, cabe acentuar, que las IEM1, IEM5 y IEM6 tienen mayor porcentaje en este aspecto y solo en las IEM2 y IEM4 puntúa en gran diferencia lo armonioso en relación con lo problemático. En cuanto a la parte académica, lo difícil es predominante para las IEM2, IEM3 y IEM4 en cambio para las demás IE es lo contrario. Nuevamente las IEM2, IEM3 y IEM4 vuelven a sobresalir.

Dimensión Personal del Docente

La mayoría de profesores tiene licenciatura en inglés, lo que significa énfasis en pedagogía y didáctica en esta área del conocimiento. Los que tienen un nivel profesional son muy pocos (3), se diferencia de los otros en que únicamente se preparan en la disciplina del inglés y el componente pedagógico no es visto. En cuanto a otros títulos adicionales como postgrado, en las IEM1, IEM3, IEM4 y IEM7 existen docentes con maestría. Cabe destacar que todas las IE tienen profesores que estudian actualmente o lo último que cursaron fue hace seis meses. Es importante añadir que todos los profesores de las IEM1 y IEM6 han ido a inmersiones, en las demás IE, algunos de sus docentes han participado en diplomados principalmente, le siguen seminarios y por último las inmersiones, lo que significa que su actualización es constante y dedicada. Asociando esta cualidad tan importante de los educadores a lo publicado por el Ministerio de Educación en Chile (2017) propone en su libro estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés “las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse adecuadamente en el aula escolar” (p.13). La actualización permanente del docente, la creación de redes y comunidades de aprendizaje para reflexionar sobre el quehacer pedagógico es vital en el quehacer diario del profesorado. Entonces, las IE intervenidas poseen el interés por asistir a seminarios, conferencias, talleres y eventos nacionales e internacionales que incentivan su espíritu de investigación e innovación en el aula cada día, ellas profesan una actualización constante, pero se requiere la creación de comunidades de aprendizaje.

Al analizar las experiencias significativas de los docentes encontramos la satisfacción de los avances percibidos en el aprendizaje de sus estudiantes en las IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7; seguido de las inmersiones en inglés que han vivido en las IEM1 y IEM6. Todas estas experiencias de gran valor y apreciadas por los docentes han mejorado su nivel de inglés y los motiva para continuar optimizando su profesión. La institución con mayores experiencias significativas es la IEM3 donde cuentan con el apoyo de nativos de la lengua inglesa y las capacitaciones del consejo británico, sienten que aprenden cada día, llevándolos a replantear su quehacer al afianzar sus conocimientos

disciplinarios y didácticos con mayor propiedad, facilidad y agrado con sus estudiantes. Nos aportan los pedagogos Fayes, El-Hibir y Babiker (1990) que existen un número de cualidades muy importantes que caracterizan a los profesores de idioma inglés, se relacionan a continuación. (1) Entrenamiento profesional: un docente no solo debe saber el idioma inglés, sino que debe manejar perfectamente la nueva lengua que va enseñar con el fin de utilizarla cuando sea necesario. (2) Justicia. ofrecer oportunidades a todos los miembros de la clase sin asumir actitudes de superioridad ante sus alumnos. (3) Amistad: es el camino para llegar a una comunicación mutua, abierta, libre y colaborativa entre estudiante y profesor. (4) Actitud ante los errores: corregir los errores con tolerancia, paciencia y colaboración, que el estudiante se sienta acogido y no tengan miedo de participar. (5) Firmeza: disciplina con amor y no como un reclutamiento militar, todo acorde con el tipo de actividad y el tamaño del grupo. (6) Fe en la docencia: profundo conocimiento del saber a impartir, consciente de su vocación y entrega al estudiante. Así que no importa las dificultades, la misión de enseñar es la guía para innovar y hacer las cosas mejor cada día.

Dentro de las concepciones sobre el proceso de aprendizaje del inglés encontramos en común entre los docentes la falta de motivación que posee el estudiante por el aprendizaje de un segundo idioma en las IEM1, IEM3, IEM5, IEM6 y IEM7. La motivación es el eje fundamental en los procesos de aprendizaje y se requiere una súper motivación para atraer la atención del estudiante al tema de clase. Esto debido a que los estudiantes les cuesta el desarrollar ejercicios de lectura, porque rápidamente desisten, lo cual se podría explicar por el tipo de material seleccionado, al no tener en cuenta las necesidades y gustos específicos de un grupo en particular, reduciendo la motivación por la lectura, ya que como la plantea Nuttall (1982) en el círculo virtuoso de la lectura, estableciendo quien disfruta la lectura lee más, en mayor cantidad y comprende mejor. Por lo tanto, habría que profundizar en factores como la selección de los textos de interés para los estudiantes, el nivel del léxico requerido para la comprensión del texto, el estilo y la profundidad del escrito además se podría emplear textos extensos y sencillos que permitan promover el gusto por la lectura e incrementar el vocabulario o textos cortos, pero de mayor complejidad para mejorar en el nivel de comprensión. Todos estos aspectos han de trabajarse de manera conjunta con todos los docentes en diferentes asignaturas de manera constante y progresiva a lo largo del ciclo escolar.

Otras concepciones percibidas:

- Indispensable la lúdica en el aula de clase lo recalca la IEM2, es evidente lo que manifiestan los estudiantes y profesores en instrumentos posteriores.
- Los procesos de aprendizaje demandan de esfuerzo e interés por parte del aprendiz comentan IEM5 y IEM6; Esta concepción se sustenta en dos aspectos: cuando los estudiantes manifiestan que lo problemático prevalece sobre lo armonioso en el colegio y cuando los docentes comentan que la disciplina en los grados 6, 7, 8 y 9 es más difícil de controlar. Igualmente, se relaciona con la respuesta fácil que los estudiantes dieron que consideraban la parte académica.

- Se requiere implementación de estrategias de enseñanza, el dominio del idioma por parte de los docentes, el aprovechamiento del tiempo en clase y las relaciones cordiales entre estudiantes y profesor lo comparten las IEM7 y IEM5. Los educandos son individuos únicos que el docente debe tomarse el tiempo de conocer. Como nos comparte, E. García- Rangel et al. (2014) que el alumnado este colmado de iniciativas, intereses de todo tipo, sentimientos, emociones, aptitudes y actitudes para crecer cognitiva y socialmente, ya que sus afectos, inquietudes y valores son particulares y deben ser entendidos por su educador. De acuerdo con las evidencias desde otros instrumentos vemos que se complementa esta concepción, porque algunos profesores llevan a cabo diversas metodologías en el aula con cierta frecuencia, pero otros docentes poca atención le prestan.
- Los profesores a nivel general manifiestan que la carencia de un especialista en inglés en la educación básica primaria impide mejorar los niveles de desempeño. Así que el aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas favorecerá en los niños el desarrollo cognitivo y el rendimiento de las habilidades básicas, algo que repercutirá positivamente tanto en la etapa escolar del niño como en la personal (Álvarez, 2010). La calidad de educación que se ofrezca a los niños en su infancia ayudará a lograr éxito en su parte académica como laboral. Igualmente, Baker (2000) manifiesta que el infante es capaz de aprender dos lenguas por su capacidad natural que lo involucra en el tema sin esfuerzo.

Analizando los aspectos relevantes en la enseñanza del inglés que consideran los profesores vemos que piensan que la comprensión auditiva y expresión oral son muy importantes en todas las IE; la comprensión lectora en las IEM1, IEM4, IEM5, IEM6 y IEM7 es medianamente esencial y en las IEM2 y IEM3 es muy importante; afianzamiento del vocabulario en las IEM1, IEM3, IEM5, IEM6 y IEM7 es moderadamente considerable en las IEM2 y IEM4 es fundamental; la estructura gramatical es discretamente esencial para todas las IE excepto en las IEM2 y IEM4 que es primordial y la traducción es regularmente significativa para todas las IE. Como podemos percibir, los docentes tienen pensamientos relevantes, pero en el momento de aplicarlos en el aula les es difícil como es la comprensión lectora que para la IEM3 es importante pero no la realiza de forma inferencial y crítica o de acuerdo con los estadísticos unos profesores lo llevan a cabo y otros no, siendo de la misma institución educativa. Así, Maturana (2016) nos comenta que todo se logra con profesores autónomos, colmados de autoconfianza, trabajo en equipo y en formación continua. Se requiere que los docentes se comuniquen para lograr actividades de éxito en el aula y siempre prime los intereses del estudiante antes de sobresalir las dificultades que se tengan. Igualmente, es importante recordar que muchas actividades que el docente quisiera hacer en el aula, pero por razones de falta de recursos en la institución no le es posible, como es la comprensión auditiva, de acuerdo con los estadísticos descriptivos las IE poco lo realizan y es entendible, porque los dispositivos de sonido no están a merced del profesorado de inglés.

Por último, los aspectos que influyen en la actuación docente para la enseñanza del inglés de acuerdo con la opinión de los profesores: materiales didácticos está en un rango

medio para todas las IE excepto para la IEM1 que lo considera relevante; compromiso docente tiene opiniones dispersas las IEM2, IEM3, IEM6 y IEM7 es vital, en las IEM1 y IEM4 es medianamente influyente y para la IEM5 poco influye; relación familia – escuela las IEM1, IEM4, IEM5 y IEM7 consideran una influencia moderada, las IEM2 y IEM3 poco influyente y la IEM6 es muy influyente; formación continua del docente es medianamente influyente para todas las IE excepto IEM2 y IEM3 que lo manifiestan muy influyente; infraestructura de la institución todas las IE lo perciben en poca influencia y las IEM4 y IEM6 moderado; conversar en inglés en las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM6 es regularmente influyente, en IEM1 y IEM5 es muy influyente y en IEM7 poco; directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva en las IEM2, IEM3, IEM4 y IEM5 forma moderada es su influencia, en las IEM1 y IEM7 poco y en IEM6 muy influyente y dedicación del estudiante fuera del aula muy importante en las IEM5, IEM6 y IEM7 y en las demás mediana influencia. Vemos que los profesores poseen concepciones de relevancia media, alta o baja en cuanto a lo que influye en el actuar docente para llevar a cabo una práctica de enseñanza, esto es debido a los diferentes contextos socioeconómicos, culturales y sociales que comparten con los estudiantes, que ya analizamos son de alguna manera diversos a nivel positivo o negativo. Como nos manifiesta Willms y Sommer, (2001) el aprendizaje está sesgado por los factores escolares, aunque se considera que la enseñanza del inglés es motivante y enriquecedora para los estudiantes cuando el profesor está actualizado en las nuevas competencias como es el manejo de la tecnología (García-Lobarda, 2007; Perrenoud, 2007). Entonces la formación docente sería un influyente muy relevante, pero no podemos dejar de lado que se requiere que la gestión directiva proporcione los recursos tecnológicos para aprovechar dicha formación.

Segundo Objetivo

Identificar los métodos y actividades de las prácticas de enseñanza y evaluación que el docente de inglés aplica en el aula.

En primera instancia, se tendrá en cuenta el análisis de contenido semántico de los grupos focales de estudiantes y profesores.

Dimensión Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

Dentro de las instituciones que evidencian una mayor variabilidad de actividades o estrategias metodológicas para la enseñanza se destacan IEM2 (12 actividades), IEM3 (13 actividades) y IEM4 (11 actividades). Spolsky (1988) considera que los profesores no pueden pensar en una única metodología o didáctica, ya que es válido un eclecticismo en la enseñanza de un idioma, el identificar las características, cualidades y falencias del grupo de estudiantes le permitirá al docente saber que método es el idóneo o que métodos. El trabajo en grupo, ejercicios escritos en clase, desarrollo de las sesiones en inglés, uso de diccionario, temáticas a desarrollar en inglés de interés para los estudiantes, repetición

de oraciones y palabras de una situación determinada, implementación del uso de textos y fotocopias y ejercicios para la respuesta física de movimiento son las actividades que tienen en común las IEM2, IEM3 y IEM4. Además de éstas, la IEM2 lleva a cabo temáticas de otras disciplinas como el calendario matemático en inglés, se realizan pruebas externas para determinar el nivel alcanzado por los estudiantes y la asignación de trabajos o tareas para desarrollar en casa también con la IEM4 en esta última. Por lo que el trabajo escolar dejado para la casa fortalece el vínculo familiar. Martínez y Murillo (2013) asienten que las tareas para la casa afianzan el trabajo de aula, ya que no es suficiente lo dado por el profesor, se requiere el apoyo fuera del aula además constituye crear una cultura educativa entre familia y estudiante. De ahí que, esta práctica de apoyo hace a los estudiantes seres exitosos (Epstein y Van Voorhis, 2001). Los deberes escolares mejoran la comprensión del conocimiento, propician actividades para ejercitar la mente hacia el trabajo académico, el alumnado se convierte en un ser más hábil intelectualmente y son conscientes que el colegio no es el único lugar donde se puede aprender (Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006). Entonces cuando la familia propicia un ambiente de respeto por estas costumbres educativas es más fácil para que el discente comprenda que la tarea le ayudará a superar o mejorar sus conocimientos.

Las IEM3 y IEM4 comparten la implementación de plataformas virtuales (moodle y duolingo), siendo colegios exitosos. Por tanto, es de gran importancia introducir el uso de la tecnología, las clases se vuelven más prácticas e interesantes, los estudiantes se vuelven más autónomos (García-Laborda, 2018; Gimeno-Sanz, 2015). De igual manera, la IEM3 cuenta con el apoyo de los nativos, actividades extra clase en horas de descanso o en otros momentos dentro de la institución en horario académico programado por los nativos “Club de Inglés” y uso del cine en inglés. Estas IEM2, IEM3 y IEM4 destacan en actividades, así como en sus puntajes en la prueba de inglés saber 11.

Las instituciones con menor evidencia sobre las actividades que realizan se encuentran la IEM1 (6 actividades), IEM5 (4 actividades) y IEM6 (3 actividades). Estas IE tienen en común el trabajo en grupo, el uso de fotocopias en clase y ejercicios para la respuesta física de movimiento. Otras actividades de manera particular que llevan a cabo la IEM1 son ejercicios de escritura en clase, uso del diccionario, repetición de oraciones y ejercicios para la respuesta física de movimiento; la IEM5 implementan el uso de textos de inglés y la IEM6 implementan parcialmente el uso de inglés en clase.

En la IEM7 se implementan 10 actividades, pero se realizan esporádicamente, no lo realizan todos los docentes como son: trabajo en grupo, ejercicios escritos en clase, desarrollo de las clases en inglés, implementación de plataformas virtuales, tienen en cuenta temáticas a desarrollar en inglés de interés para los estudiantes, implementan el uso de textos y fotocopias, ejercicios para la respuesta física de movimientos, dictado y poca repetición de oraciones.

En cuanto a la comprensión lectora, la IEM2 promueve la lectura literal, inferencial y crítica identificando la idea general del texto, comprendiendo detalles del sentido propio de las palabras, además señala las ideas secundarias del mismo y elabora un texto a partir de lo leído. Por el contrario, en las demás IE se evidencia un trabajo no tan riguroso y

específico. Si el estudiante entiende, asimila e interioriza que dice un texto a nivel global y específico puede avanzar en el conocimiento de la lengua meta. El enseñar a leer a los estudiantes se forman en individuos más independientes, autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje. (Lobato, 2006). La prueba SABER 11 destaca la comprensión lectora dentro de sus componentes a evaluar.

En relación a la enseñanza del vocabulario, en las IEM2 y IEM4 las actividades que llevan a cabo y apuntan a la memorización de palabras son juegos de palabras como ahorcado, guerra de diccionario, teléfono roto, stop, deletreo, clasificación de palabras, mímica, loterías; extraer palabras de un determinado contexto como canciones, cuentos, historias y la elaboración de fichas con gráfico y significado y la IEM4 con una más, traducción de textos. La IEM3 implementa el uso de letreros o señales en inglés por la institución sobre el uso del celular, baños, normas de clase u otros, elaboración de fichas con su significado y juegos de mímica. La IEM7 realiza muchas de estas propuestas metodológicas, pero no es frecuente y no es con todos los docentes.

En la IEM1, los profesores llevan a cabo estas actividades, pero no es frecuente y no todos las realizan: la memorización de léxico con extracción en un determinado contexto como canciones, cuentos, historias y juegos de palabras como ahorcado, guerra de diccionario, teléfono roto, stop, deletreo, clasificación de palabras, mímica y loterías.

Las instituciones donde se evidencia la menor implementación de actividades para la enseñanza del vocabulario son las IEM5 y IEM6. La IEM5 extrae palabras de un determinado contexto como canciones, cuentos e historias, traducción de textos y la elaboración de fichas con gráfico y significado y la IEM6 memorización mediante la elaboración de fichas con gráfico y significado. En suma, las IEM2, IEM3 y IEM4 son las que más realizan actividades.

En la enseñanza de la gramática, las IEM1 y IEM6 manifiestan que la enseñanza del idioma inglés no se enfoca en el manejo de las reglas gramaticales; esta misma condición es manifestada de manera parcial por la IEM5, ya que algunos profesores lo realizan y otros no y cuando lo hacen utilizan el método deductivo e inductivo. Por otra parte, las IEM2, IEM3 y IEM5 si llevan a cabo su desarrollo de clase tomando en cuenta la explicación de la gramática a través del método deductivo al explicar de manera general la estructura verbal para luego aplicarlo a diferentes contextos, este procedimiento también es acompañado del método inductivo cuando en un contexto determinado solicitan a sus estudiantes que determinen lo que hay en común dentro de las estructuras gramaticales. Las IEM4 y IEM7 realizan el proceso explicativo de las reglas gramaticales mediante el método deductivo. A su vez las IEM1, IEM4 y IEM5 manifiestan que existen dificultades al momento de trabajar las normas gramaticales en clase, ya que los estudiantes desconocen la función que cumplen las palabras dentro de una oración, es decir la gramática española no la manejan como debiera, y esto dificulta el aprender las normas gramaticales utilizadas en inglés. Como se ha dicho, la manera de enseñar la estructura por parte de algunos profesores es a través de los diferentes enfoques deductivo e inductivo, invitando a pensar que existe un eclecticismo metodológico, muy bien visto

por los investigadores de la enseñanza de las lenguas (Sánchez, 2009; Richards, 2001; Spolsky, 1988).

Aquí podemos observar que algunas IE trabajan la gramática de diversas formas dentro de la misma institución, se requiere como se mencionó en el III Congreso Internacional de Escuela Nueva (2016) la observación de prácticas de docentes sobresalientes con el fin de permitir conocer diferentes maneras de motivar a los estudiantes, en este caso aprendizaje de las reglas gramaticales, lo que conlleva a convertir la pedagogía en un análisis crítico y dinámico donde los docentes exploren en su práctica cotidiana y la enriquezcan con la investigación, ya que el saber pedagógico no es una acción instrumental está asociada a una práctica social, global, interactiva, compleja y simbólica (Tardif, 2011). Un encuentro pedagógico de vivencias de aula.

De acuerdo con lo expuesto, cabe resalta que la lúdica en la enseñanza está inmersa en toda la enseñanza del inglés, la podemos observar en las IEM2, IEM3 y IEM4 en menor proporción IEM1, IEM5, IEM6 y IEM7. Específicamente en las IEM2 y IEM4 registran las siguientes actividades lúdicas implementadas con cierta regularidad. Implementación del uso de canciones, juegos de concurso y/o de agilidad mental, elaboración de carteles, afiches, elaboración de fichas con gráficos y palabras, carreras de observación y juegos de roles. Además, la IEM2 ejecuta rimas y mesas redondas y la IEM4 filmaciones en inglés, entrevistas a extranjeros y grabaciones sobre problemáticas ambientales.

De manera particular, en las demás IE, la IEM3 creación de comics, lectura de cuentos, manualidades, juego de roles, actividades de movimiento, completar oraciones y elaboración de fichas con gráficos y palabras; la IEM7 de manera esporádica y no realizadas por todos los docentes, implementa canciones, elaboración de carteles o afiches, lectura de cuentos, manualidades, filmaciones, sopas de letras, actividades de movimiento, chistes, recorridos turísticos y elaboración de fichas con gráficos y palabras; la IEM6 elaboración de carteles o afiches, carreras de observación, juego de roles y elaboración de fichas con gráficos y palabras, pero lo hace un docente y el otro muy poco lo realiza; la IEM1 también con actividades diversas como éstas, pero con la falencia de ser esporádico por parte de los profesores: canciones, scrambled, juegos de palabras como ahorcado, guerra de diccionario, teléfono roto, stop, deletreo, clasificación de palabras, mímica y loterías y la IEM5 elaboración de carteles o afiches, canciones y sopas de letras.

En segunda instancia, vamos a sintetizar en base a los estadísticos descriptivos

Complementando lo dicho hasta el momento ante la dimensión proceso enseñanza – aprendizaje, encontramos que la realización de actividades de forma escrita para la comprensión lectora es ejecutada en un umbral medio en todas las IE, excepto en la IEM2 que se hace con mayor frecuencia. Vemos que la función del educador es muy grande, ya que para lograr que el estudiante comprenda una lectura se debe tener en cuenta el propósito de dicha lectura, la fluidez, los procesos cognitivos y la habilidad en la lengua extranjera para entender e interpretar (Grabe y Stoller 2002). Se requiere que el docente se haga partícipe comprometido ideando estrategias de apoyo para identificar información

global y específica e integrar componentes previos y nuevos, es un proceso que lo hace la IEM2, las demás IE llevan a cabo este esfuerzo en la comprensión de textos, pero su esmero está en influencia media, ya que relacionando la dimensión socioeconómica y cultural de las demás IE con la IEM2 analizamos que sus condiciones como la convivencia con los dos padres, su nivel educativo, la estructura de la casa, las prácticas de inglés de manera autónoma, los recursos tecnológicos computador e internet en casa, el tiempo dedicado a estudiar en horas a la escuela, entre otros, se destaca en puntuaciones altas para la IEM2, aunque las IEM3 y IEM4 también tienen valoraciones relevantes, son más altas la de la IEM2, esto implica que el profesor de las demás IE debe dedicarse a otros aspectos a nivel intelectual y social que los estudiantes no poseen entonces los procesos de comprensión lectora no se dan tan rigurosos, como debiera ser.

Continuando, con las variables, pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro y dictado de palabras o frases; la primera es realizada en umbral medio, excepto por la IEM3 que lo lleva a cabo muchas veces y la segunda de manera reducida en todas las IE excepto en las IEM1 y IEM2 que lo realizan en rango medio; afianzar vocabulario en frecuencia moderada para todas las IE, excepto la IEM2 que lo lleva a cabo muchas veces; escritura de redacciones, la IEM2 lo realiza muchas veces, las IEM4 y IEM6 lo hace en frecuencia media y las IEM1, IEM3, IEM5 y IEM7 muy pocas veces; comprensión auditiva es realizada muy pocas en todas las IE excepto en las IEM1 y IEM2 que lo llevan a cabo medianamente y las actividades de traducción son llevadas a cabo en un umbral medio en todas las IE.

Integrando otros ítems relacionados con la enseñanza del inglés podemos decir que realizar ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas es realizada en umbral alto en todas las IE, excepto en la IEM6 que lo hace moderadamente; explicar detalladamente la gramática y sus reglas está en los parámetros de realización alto para todas las IE, excepto en las IEM1, IEM5 y IEM6 que lo realiza en umbral medio; las actividades de comprensión lectora acostumbra a tener dibujos en rango bajo para todas las IE, excepto en la IEM6 en rango medio; realizar traducción de frases y/o palabras en clase es ejecutado en media frecuencia en todas la IE; interactuar con los estudiantes a través de preguntas y respuestas en inglés es llevada a cabo en frecuencia media durante la clase en las IEM2, IEM5, IEM6 y IEM7 y en las IEM1, IEM3 y IEM4 en alta; usar fragmentos de videos en la clase para analizarlos con los estudiantes en proporción media para todas las IE; las actividades orales están relacionadas con patrones de repetición y su importancia para afianzar la pronunciación en proporción media en todas las IE, excepto en la IEM6 que lo manifiesta muchas veces; enseñar recursos informáticos en internet como blogs, páginas web entre otros para el aprendizaje del inglés en frecuencia baja para todas las IE excepto en las IEM3, IEM4 y IEM7 en umbral medio; valerse de gestos, dibujos, mímica en el momento que el estudiante pregunta por el significado de una palabra es ejecutado en umbral medio en las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4, en IEM5, IEM6 y IEM7 en proporción baja; enunciar comandos para que los estudiantes realicen la acción física en rango medio todas las IE excepto las IEM5 y IEM6 que poco lo realizan; decir al estudiante que use el diccionario para el significado de las palabras en una proporción media para todas las IE excepto en la IEM1

y IEM6 con mayor frecuencia; el texto de estudio o guías de contenidos es un apoyo en clase en umbral medio para todas las IE; es conveniente que los estudiantes trabajen formando grupos en todas las IE en rango medio; el léxico de clase se refiere a situaciones habituales del estudiante en todas las IE en proporción media excepto en la IEM5 que poco lo ejecuta; los estudiantes memorizan el vocabulario básico para comunicarse en situaciones cotidianas y familiares es un juicio de umbral medio en las IEM1, IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7, en IEM2 lo realiza muchas veces y en IEM5 muy poco lo lleva a cabo.

Por último, realizar ejercicios de identificación de ideas en el texto oído o leído en las IEM1, IEM2 y IEM4 en frecuencia media y en las IEM3, IEM5, IEM6 y IEM7 en frecuencia baja; es importante construir ejercicios escritos enfocados con las preguntas que realiza la prueba ICFES en proporción media para todas las IE y en la IEM1 muchas veces; las actividades de clase están relacionadas con situaciones de la vida real en todas las IE en rango medio excepto en la IEM5 en rango bajo; es fundamental el afianzamiento de las reglas gramaticales y el léxico en umbral medio para todas las IE; el juego y las dinámicas en la clase de inglés son esenciales es considerado poco importante en todas las IE excepto en las IEM2 y IEM4 con mayor importancia; la memorización del vocabulario es tarea del aprendizaje autónomo del estudiante en proporción media para todas las IE; cambiar la metodología si los estudiantes no responden positivamente en umbral alto para IEM1, IEM2, IEM3 y IEM6, en las IEM4, IEM5 y IEM7 en umbral medio; es primordial enseñar de forma escrita los tiempos verbales en sus diferentes formas en rango medio para todas las IE y realizar actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario en proporción media para las IEM1, IEM3, IEM4, IEM6 y IEM7 en las IEM2 alta y IEM5 baja.

En este orden de ideas, de acuerdo con lo dicho en grupos focales y estadísticos descriptivos concluimos que los principales métodos tomados en cuenta en las prácticas pedagógicas de las diferentes IE son:

El método gramática y traducción, el cual se enfoca en ver la lengua meta como un conjunto de reglas gramaticales que deben ser observadas, analizadas y estudiadas, se inculca la memorización de vocabulario, ejercicios de frases para hacer cambios de formas gramaticales y traducción de palabras, frases, párrafos y textos (Sánchez, 2009; Aguaded-Ramírez, 2017). De la misma forma, los profesores vinculan el método léxico en sus actividades, ellos consideran que el vocabulario es importante para el manejo del inglés, algunas IE más que otras en sus rutinas de aula. Considerado el método desde su propia esencia, extrayendo los vocablos del contexto (Lewis, 1993). Igualmente, las IEM4, IEM7 y IEM5 complementan este método con el de gramática y traducción, pues es utilizada la traducción de textos, valga la redundancia. Es importante añadir que estos docentes de las IE en mención consideran que la traducción ayuda en el enriquecimiento del vocabulario.

De manera particular, el método audio – oral y situacional es aplicado desde el punto de vista de la repetición de frases y diálogos elaborados, las dos técnicas enfocadas en contextos cotidianos en las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4 (Sánchez,2009), también se

observa que la comprensión del vocabulario se da con la ayuda de dibujos, con gestos y apoyo del contexto para deducir el significado en las IEM1, IEM2, IEM3 y IEM4. En las demás IE estos ejercicios se aplican esporádicamente.

Por otro lado, el método comunicativo se aplica en la lectura de artículos sobre temas concretos con el propósito de realizar una comprensión oral o escrita, como es identificar algunas ideas, resumir el contenido en un título, señalar a qué dibujos se refiere el texto, en gran medida en la IEM2. Simultáneamente, acoger la lúdica en el quehacer pedagógico como son las dinámicas, juegos y concursos para afianzar el vocabulario y la enseñanza del inglés en general, podemos decir que son propósitos comunicativos versátiles y de bagaje amplio de total interacción que enriquece la fluidez verbal que conlleva un contenido motivador propuesto por el docente con matices que hace parte del método comunicativo (Branda, 2017; Richards 2001). Esto se evidencia de sobre manera en las IEM2, IEM3 y IEM4.

De acuerdo con el método por tareas las IEM2, IEM3 y IEM4 lo trabajan frecuentemente en dramatizaciones de situaciones habituales, noticieros, historias de familia, llegada a un aeropuerto, entrevistas entre otras. Las IEM1, IEM5, IEM6 y IEM7 lo proponen esporádicamente. Estas actividades se complementan con las metodologías relacionadas con expresión oral como son exposiciones cortas sobre temáticas sencillas algunas de ellas con la misma disciplina como normas gramaticales, los sitios turísticos de su ciudad, el origen de ciertas festividades o temas propuestos por los estudiantes, que igualmente son llevadas a cabo por las IEM2, IEM3 y IEM4 con mayor regularidad en comparación con las IEM1, IEM5, IEM6 y IEM7 que es poco frecuente. De acuerdo con lo expuesto, analizamos que estas actividades favorecen el uso lingüístico, competencias discursivas e interactivas y es un trabajo orientado por el profesor mediante unos pasos a seguir hasta llegar a feliz término, lo cual caracteriza el método por tareas. Estaire (1990) nos propone ejemplos similares a los escritos, las exposiciones y entrevistas. Rey (2014) nos comparte que esta propuesta metodológica hace que el espíritu motivador llegue al estudiante para el estudio del inglés, les da más confianza para la adquisición de las destrezas lingüísticas y surge un aprendizaje mutuo docente alumno y viceversa (Méndez, 2007).

Con respecto al método de la respuesta física, todas las IE se vinculan desde los movimientos o actividades físicas que responden a mandatos o frases imperativas, lo cual lo realizan frecuentemente en sus horas de clase. Este método es un camino que favorece a niños con dificultades de atención, concentración y memoria, es una metodología que genera curiosidad, interés y buena participación, puesto que requiere que el estudiante se comunique por la necesidad de dar respuesta activa a lo que los demás dicen (Buitrago y Herrera, 2013).

Avanzando en nuestro razonamiento, el método de las inteligencias múltiples, podemos asociarlo con las diversas actividades que se desarrollan en las IE, de manera sobresaliente en la IEM2, IEM3 y IEM4, en una intensidad menor en las demás IE, las cuales son dramatizaciones, diálogos (inteligencia interpersonal) fichas (inteligencia visual), lecturas, memorización de palabras, juegos de palabras (inteligencia lingüística),

ejercicios de movimiento físico (inteligencia cinético – corporal), escucha de canciones (inteligencia musical). Silva (2006) nos aporta que la idea es elegir canciones en compañía de los estudiantes; sus gustos y preferencias de ritmos sean tomados en cuenta con el fin de ser practicadas en casa, con su acceso inconsciente aprenda a tararear la letra, la pronunciación mejore, la retención de vocabulario progrese, la interpretación de la letra se interiorice, pues el significado le da vida a la melodía y sobre todo genera diversión que es lo más importante. Así podemos clasificar las diversas actividades llevadas a cabo en las aulas, pero lo primordial es su frecuencia para lograr un aprendizaje óptimo y divertido.

Dimensión procesos de evaluación

Examinaremos, las actividades evaluativas detalladamente por cada IE, porque los profesores consideran que su evaluación es de carácter formativo al observar los avances, sosteniendo las fortalezas, perfeccionando las habilidades y superando las debilidades en cada una de las actividades que se realiza durante la clase, siempre contemplando lo que sucede al interior del estudiante (Jornet et al.; 2017; Ramos, 2004; Scriven 1967) desde el análisis de contenido semántico en los grupos focales e iniciando con las IE que más aportan a este proceso.

En la IEM2, se realiza con las mismas actividades dinámicas de la clase, al jugar se está evaluando, esto permite observar el manejo que el estudiante tiene del idioma, planes de mejoramiento que son talleres, muchas oportunidades para aprobar, puntos positivos por pasar al tablero, por participar, por mostrar interés no importa si está bien o mal, quien apoye y se esfuerce en clase los recibe, se llevan a cabo evaluaciones durante el periodo y su repetición hasta que todos aprueben y cuando el docente observa que los resultados no son favorables refuerza los temas, enseña de otra manera. De manera semejante, la IEM4, lleva a cabo diversas actividades para evaluar a sus estudiantes. El juego es una estrategia para evitar la presión de la evaluación típica, borrando de la mente del discente que solo es posible hacer dicha evaluación con una hoja, ésta también puede ser una exposición; se evalúa el vocabulario en contexto, cada vez que se analiza una lectura a través de: quiz, match o sopa de letras. Se realizan evaluaciones durante el periodo y al final de cada periodo sobre vocabulario o del tema gramatical que se esté viendo, los estudiantes que reprueban pueden presentar una actividad de mejoramiento en cualquier momento del año académico, llegando a un acuerdo con el docente. Por otra parte, los docentes realizan algunas de estas actividades no para dar una nota a sus estudiantes sino con el fin de diagnosticar el nivel alcanzado por el grupo, analizar sus dificultades y realizar retroalimentación con el fin de reforzar, aunque manifiestan que estas actividades demandan de bastante tiempo y desgaste por lo cual se ven limitados al momento de avanzar en los temas. Solo hay plan de mejoramiento en primer y cuarto periodo y el resto son oportunidades en el transcurso del año. Igualmente, las evaluaciones tienen un porcentaje alto en la nota de cada periodo.

En la IEM7, la evaluación es desarrollada con quizzes breves de vocabulario, a través del juego de las fichas de gráfico y significado si algún estudiante no puede, más adelante se le da otra oportunidad, corrección de evaluaciones de cada periodo, trabajos extras de recuperación, la nota del siguiente periodo y el plan de mejoramiento PAMA al final de año. Se observa el desinterés del estudiante, ya que no presenta su recuperación o corrección del taller en el momento indicado sino al final cuando se ha venido dando oportunidad tras oportunidad, él tiene la conciencia que se aprueba sin mucho esfuerzo y por último los estudiantes están acostumbrados a la nota inmediata, el proceso de aprender, entender no les interesa se debe dar una nota al instante.

En la IEM6, se enfoca alrededor del plan de mejoramiento, semanas estipuladas para este proceso, la tercera oportunidad es la definitiva con el regaño incluido, porque la despreocupación, el desinterés y la pereza es el común denominador. De igual manera, la presentación de flash card es una forma de evaluarlos, se realizan evaluaciones tipo ICFES al finalizar cada periodo, para lo cual se asigna un cuestionario sobre lo que se preguntará en la prueba con el fin de motivar a los estudiantes para que repasen en casa, ya que previamente se había detectado que los estudiantes carecen de hábitos de estudio y esto ha hecho que por lo menos al final de cada periodo estudien un poco, se dan muchas oportunidades y se repiten evaluaciones dejando la mejor calificación.

Relacionando las estrategias evaluativas, la IEM2 y IEM4 evalúan con metodologías activas o dinámicas, siempre observando si los mecanismos utilizados en la enseñanza están funcionando o como se puede mejorar. En cambio, la IEM6 y IEM7, se enfocan en dar oportunidades para aprobar con la repetición de los talleres o las evaluaciones, los profesores coinciden en estas dos IE que el estudiante no ve la evaluación como un aprendizaje para aprender, les interesa la nota y ya. Es importante comprender que el proceso evaluativo debe ser visto como acción reguladora, poco a poco se va aprendiendo. Macdonald (1976) nos indica que la evaluación debe ser holística, analiza todos los componentes: proceso, resultado y contexto. De igual modo, Jornet et al. (2017) nos comparte que la evaluación va más allá, transforma el entorno social, es un proceso integral, la práctica de enseñanza se valora como el desempeño del estudiante en relación a ésta. Todo con el propósito del mejoramiento y apoyo estratégico a los estudiantes como nos expone la IEM2 y IEM4 en lo que se lleva a cabo en el aula. La evaluación se percibe en estas IE como una herramienta importante de uso continuo y diversificado para la retroalimentación sobre el trabajo realizado por el docente y los estudiantes, con el fin de superar las dificultades evidenciadas o encontradas y promover aprendizajes evitando convertir la evaluación en una herramienta para selección de aprobación o pérdida. Se debe agregar que estas IE además de la evaluación formativa aplican la evaluación sumativa, ya que su objeto es conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el periodo a través de un test dándole un porcentaje más alto sobre todas las actividades anteriores. Como nos manifiesta Chiva-Sanchis, Perales-Montoio y Pérez-Carbonell (2009) busca conocer la calidad de lo que se aprendió, es una rendición de cuentas.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

La IEM1 realiza actividades de clase como talleres de recuperación después de entrega de notas del periodo lectivo o talleres de clase en fotocopias, juegos y canciones que son evaluadas todo el tiempo, se dan muchas oportunidades para aprobar la materia, no se realizan evaluaciones al terminar cada periodo y se realizan quiz escrito u oral de vocabulario de verbos. En la IEM5, las pruebas bimestrales son llevadas a cabo por primera vez y se consideran un avance en la forma de evaluar; las actividades de tablero son una opción y por último la recuperación de diversas formas como la corrección de talleres. Se manifiesta que no se hacen evaluaciones durante el año, solo son talleres y las recuperaciones de los mismos durante el periodo, son muchas las oportunidades y los planes de mejoramiento poco los hacen los estudiantes todo lo dejan para el final de año. La evaluación de la IEM3 se lleva a cabo mediante el refuerzo en el vocabulario o tema gramatical y evaluaciones cortas en cada clase, tipo quiz, una evaluación más formal no la llevan a cabo, manifiestan que las evaluaciones escritas no funcionan, ya que los estudiantes se sienten incómodos y con miedo. Las recuperaciones son diversas desde hacer un vídeo, repetir el taller o asistir al club de inglés con los nativos en la hora del descanso para reforzar.

Indiscutiblemente estas tres IE no evalúan de manera formal, no llevan a cabo una evaluación sumativa, es decir recopilando varios temas vistos al final del periodo para ser evaluados dándole una puntuación mayor, sino quizzes y talleres durante el periodo con su respectiva recuperación por diversos motivos que manifiestan los profesores. Scriven (1967) nos aporta diciendo que la evaluación es como una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Cuando los docentes no ejecutan una evaluación formal se percibe que ven los procesos de evaluación como algo sin sentido, carentes de utilidad, desconociendo que los procesos de evaluación brindan información útil a docentes y estudiantes sobre los procesos de aprendizaje alcanzados, también ayuda a identificar las dificultades más marcadas, determinar si las actividades, ritmo y demás aspectos de la clase están contribuyendo el aprendizaje. Esta información permite tomar decisiones que contribuyan al mejoramiento continuo tanto de los estudiantes como en el desarrollo de la práctica profesional docente.

En relación con la preparación para presentar la prueba saber 11, la IEM2 implementa cursos particulares de inglés no obligatorios y un curso obligatorio de pre-ICFES en horas contrarias a la jornada académica para grado undécimo, aunque algunos estudiantes lo realizan desde grado décimo. Las IEM4, IEM6 y IEM7 se limitan a las pruebas que se aplican al finalizar cada periodo. Por otra parte, las IEM1 implementa con sus docentes aproximadamente dos semanas anteriores a la prueba, clases especiales para preparar a sus estudiantes. Por último, la IEM3 no manifiesta ninguna preparación relacionada con la prueba saber 11 y la IEM5 considera que con el inicio de las pruebas bimestrales mejorarán en el ICFES. Como podemos analizar, la IEM2 tiene estrategias diversas para preparar a sus estudiantes para la prueba de estado además de las actividades de clase con todos sus matices.

Ahora mediante los resultados de los estadísticos descriptivos, conversaremos alrededor de la dimensión de evaluación, nos dice que la población de profesores lleva a cabo en un rango alto el dar a conocer los criterios a evaluar al inicio del periodo en todas la IE. Premisa que apoyan Stufflebeam y Shinkfield (2005) el docente debe hacerle saber al estudiante que tiene derecho a conocer sus conceptos evaluativos con claridad en sus criterios generales, así como, la escala de valoración, estrategias de apoyo y seguimiento a estudiantes con dificultades, tipos de evaluación, claridad en los resultados, resolución de inquietudes a padres de familia, entre otros. Criterios indispensables para llevar una práctica idónea. Complementando, veremos resultados de variables adicionales centradas en esta dimensión de evaluación: la oportunidad de mejorar las actividades después de haber sido corregidas, excepto la IEM5 que no lo realiza; los errores de los estudiantes se corrigen explicando tantas veces como sea necesario y realizar diversas actividades para la enseñanza del mismo tema, excepto la IEM3 que lo realizan muchas veces; presentar pautas a evaluar al inicio de cada clase para todas las IE, excepto IEM2, IEM3 y IEM6 que lo realiza muchas veces, explicar detalladamente sus errores y cómo mejorar y evaluar de forma escrita el vocabulario, excepto la IEM5 que muy poco lo realiza. Observamos que estos ítems son tomados en cuenta por las IE con influencia media y alto.

Otros ítems analizados de esta dimensión son: evaluar a través de la comprensión lectora, y realización de frases, lo realizan moderadamente todas las IE excepto la IEM2 y IEM3 que lo realizan con mayor frecuencia. En cuanto a evaluar la comprensión auditiva y dictado de palabras o frases poco lo realizan excepto IEM2 que lo realiza medianamente; evaluar vocabulario, es llevada a cabo en un rango medio en todas las IE excepto en la IEM6 que lo realiza muchas veces y la IEM5 no lo realiza; expresión escrita, solo lo realiza la IEM2 y IEM3 con frecuencia alta y la IEM4 y IEM6 lo ejecuta en rango medio; los diálogos orales se realiza en una proporción baja en todas las IE excepto en la IEM2 y IEM3 que lo llevan a cabo en umbral medio y evaluar traducción se realiza con frecuencia media en todas las IE.

Redondeando las evaluaciones que se llevan a cabo con temas específicos, podemos apreciar que la IEM2 y IEM3 vuelven a sobresalir, ahora en este aspecto de proceso evaluativo, estas IE ejecutan con mayor regularidad la valoración de comprensión lectora, elaboración de frases, (competencia auditiva y dictado IEM2 únicamente), vocabulario, redacciones, diálogos orales y traducción. Las demás IE las realizan en mediana influencia, excepto la evaluación de competencia auditiva, dictados y diálogos orales que no la hacen y la IEM1 y IEM7 muy poco evalúa redacciones.

Como es posible percibir, este tipo de evaluación para una segunda lengua demanda una evaluación de carácter formativo e integral en relación con las cuatro destrezas comunicativas, lo formativo en los procesos de evaluación debe enfocarse en buscar información que le permita tanto al docente como al estudiante reconocer los avances, limitaciones y dificultades en la adquisición de la segunda lengua, con lo cual se puedan establecer estrategias y acciones a seguir para continuar avanzando en su adquisición y para que dicho proceso de evaluación sea integral lingüísticamente ha de contemplar las

capacidades comunicativas en diferentes contextos o situaciones relacionadas con aspectos de vocabulario, uso de estructuras gramaticales y comprensión de textos de manera gradual. Entonces, la evaluación se considera como el proceso de valoración pensado en aspectos enfocados a identificar y reconocer información real y práctica para decidir y solucionar problemas funcionales y así promover una clara comprensión de los fenómenos estudiados. (Stufflebeam y Shinkfield, 2005; Jornet et al.; 2017). Esto asegura la utilidad de la evaluación.

Tercer y cuarto objetivo

Señalar las prácticas de enseñanza y evaluación más exitosas de los docentes de inglés de Zipaquirá.

Identificar los factores escolares que contribuyen a que las prácticas de enseñanza y evaluación sean beneficiosas para ubicar a los estudiantes en el nivel B1 en la prueba de estado.

En primera instancia, se analizarán a través de la prueba de Kruskal Wallis, mencionaremos las variables que evidencian una relación estadísticamente significativa con la variable de agrupación valoración en superior o alto en la asignatura del inglés.

Dimensión socioeconómica y contexto institucional

La armonía que se vive en el ambiente de la casa, pasar tiempo en el hogar, dedicar horas a la semana a realizar tareas o estudiar inglés, tener computador y servicio de internet en casa, los aspectos agradable y armonioso del ambiente en el colegio, tomar cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar, escuchar música en inglés, ver películas en inglés con subtítulos en español o sin subtítulos, hablar con amigos o familiares en inglés ya sea en persona o en las redes sociales y la última, leer libros, historietas o cualquier otro texto en inglés. Todo nos indica que el contexto institucional y socioeconómico en cuanto al ambiente de armonía y sentirse bien en casa y colegio ayuda al buen desempeño en inglés, además de la dedicación al aprendizaje del inglés en relación con el tiempo, esfuerzo y poseer los materiales tecnológicos en el hogar son mecanismos que influyen en el desempeño superior o alto.

Dimensión Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

Enumeramos las actividades realizadas durante las clases que ayudan notablemente y en relación estadísticamente a favor del buen desempeño del educando en el aprendizaje del inglés como son: Realizar diálogos en inglés, escuchar historias, diálogos, canciones para llevar a cabo ejercicios de comprensión lectora o de completar espacios en blanco, hacer redacciones en inglés, traducir lecturas y/o frases, exponer oralmente por parte del estudiante, memorizar vocabulario, usar léxico en inglés relacionado con el diario vivir,

ejercitar la repetición de frases y/o palabras, emplear dibujos y mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra, incentivar la respuesta en inglés del estudiante cuando pregunta el profesor, fomentar el uso del inglés en las conversaciones del estudiante con sus compañeros, efectuar actividades dinámicas y juegos y la última realizar ejercicios de respuesta física de movimiento.

En segunda instancia, resaltamos la síntesis de resultados del análisis de conglomerados de k-medias. Desde el perfil 1 que comprende menos estudiantes con desempeño bajo y básico en inglés.

Dimensión Procesos de Enseñanza – Aprendizaje y Dimensión de Evaluación

La variedad de actividades giran en torno a la enseñanza de los tiempos verbales en forma oral, la explicación de la gramática de forma reiterada, la ejecución de ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora, la insistencia del profesor para el uso correcto de las reglas gramaticales, la repetición de palabras en clase, el manejo continuo del inglés por parte del profesor, conocimiento de los criterios a evaluar al inicio del periodo académico como al inicio de cada clase, explicación de errores tantas veces como sea necesario y recomendaciones hechas por el profesor para lograr mejorar.

Dimensiones de Contexto Socioeconómico, Institucional y Personal del Estudiante

Contexto socioeconómico: transporte usado para ir al colegio como buseta, taxi o carro particular, dinero dado para tomar refrigerio, almuerzo o fotocopias, empaque de refrigerio para el colegio, lugar en casa para estudiar sin ser molestado, horas dedicadas a la semana a realizar, trabajos, tareas o estudiar inglés, ambiente en el colegio en cuanto a: lo difícil de la academia, el aspecto de armonía, las instalaciones agradables y agrado al asistir al colegio.

Contexto institucional: proyección de la cultura extranjera a través de símbolos, imágenes, nombres de lugares y textos, guías escolares y literarios en inglés.

Contexto personal del estudiante: las variables tomar cursos de inglés, escuchar música en inglés, ver películas con y sin subtítulos y leer libros o historietas en inglés

En tercera instancia, destacamos en el árbol de decisión

Expresa que los juegos benefician los desempeños superiores o altos en la asignatura de inglés, combinados con la estrategia de la oportunidad que da el profesor al estudiante de corregir las actividades y con hablar en inglés en clase, sin embargo, depende de la frecuencia de dichas actividades.

Por el contrario, cuando los juegos no se llevan a cabo en clase el desempeño es bajo, pero si se realizan actividades de escucha de historias, diálogos, canciones para practicar la comprensión lectora el desempeño sube a básico.

Otro análisis del árbol de decisión es las horas dedicadas a la semana a realizar tareas, trabajos o estudiar inglés, las cuales al ser entre 4 a 8 horas o más el desempeño es superior en inglés y combinado con cursos de la lengua meta en jornadas contrarias a la escuela el desempeño continúa siendo superior.

Conclusiones

Analizando los métodos aplicados por los profesores observamos que su utilización es muy diversa, ya que las actividades de aula no pueden apuntar a una sola manera, el cambio de método no es algo perjudicial y podemos asumir que es un factor complementario para llevar a cabo fines concretos de forma más eficaz. Ningún método es capaz de solucionar plenamente las problemáticas de aprendizaje, puesto que es una realidad compleja y plural que el profesor vive y con su experticia elige la metodología indicada, con un tema utiliza un método con otra temática emplea uno diferente, y en la práctica no se basa plenamente en plenitud a las características de un único método, sino que elige matices de uno y de otro para responder a los diversos niveles intelectuales de los individuos que encuentra. Aun así, los métodos más usados que utiliza el profesorado son el método gramática y traducción, método audio-oral que no solo se basa en la repetición, sino en el repetir frases de un contexto determinado, es decir la variante del método situacional, método léxico, método comunicativo, método por tareas, método respuesta física de movimiento y enfoque de las inteligencias múltiples.

Es necesario recalcar que el método gramática y traducción ha dado buen resultado para el éxito académico, llevarlo a cabo desde el enfoque deductivo e inductivo dependiendo de la actividad que planea el docente ha permitido que el estudiante integre los contextos y pueda identificar que sucede en el texto de una manera global, además es el primer paso para llegar a una comprensión lectora literal, inferencial y crítica, ya que conociendo los tiempos verbales comprende detalles de la lectura, ideas secundarias y crea un texto nuevo a partir de la misma, lo cual no lo podría hacer si no conociera de antemano las reglas gramaticales.

Conviene resaltar que las buenas prácticas que benefician los resultados de la prueba saber 11 están alrededor de las actividades lúdicas que incentivan al estudiante a comunicarse jugando mediante concursos, canciones, carreras de observación, dinámicas como teléfono roto, deletreo, stop, loterías, guerra de diccionario, entre otras, la diversión de estos ejercicios motiva al estudiante a entrar a clase, a crear la expectativa cada vez que hay clase de pensar que aprenderé hoy. Por lo que se hace necesario decir que éstas deben ser frecuentes, ya que realizarlas de una manera esporádica no beneficia el aprendizaje. Estos ambientes promueven el afianzamiento de vocabulario, uno de los aspectos esenciales para que el discente obtenga la competencia lexical y pueda responder la prueba y ser competente en el uso del inglés.

Todo apunta a que son metodologías de participación activa que se describen en ejercicios puntuales como propiciar diálogos en inglés, escuchar historias, diálogos,

canciones para llevar a cabo ejercicios de comprensión lectora o de completar espacios en blanco, hacer redacciones en inglés, traducir lecturas y/o frases, exponer oralmente por parte del estudiante, memorizar vocabulario relacionado con actividades del diario vivir o de un contexto determinado, ejercitar la repetición de frases y/o palabras, emplear dibujos, mímica en el momento de preguntar por el significado de una palabra, impulsar la respuesta en inglés del estudiante cuando pregunta el profesor o conversa con los compañeros, enseñar las reglas gramaticales, realizar acciones físicas de forma oral y no siendo menos importante dar a conocer los criterios de evaluación a los estudiantes. A su vez, todas estas actividades son desarrolladas mediante juegos de concursos y/o de agilidad mental; dinámicas que motiven al estudiante, como principal objetivo.

En relación con los procesos de evaluación implementados en las instituciones se aprecia una doble postura, por una parte, se concibe la evaluación como una actividad constante, flexible, dinámica y de continua retroalimentación tanto para el docente como para los estudiantes, bastante activa por donde se le observe y tomando en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas mediante la comprensión lectora, la memorización de vocabulario, las redacciones, los diálogos orales, la traducción y los dictados ubicando la evaluación formativa como la sumativa en las aulas de clase. Lo que evidencia una continua preocupación por el progreso a diario de aquello que aprenden los estudiantes, para lo cual se identifican todas aquellas dificultades con el fin de tomar decisiones de cómo proceder para promover en los estudiantes esa sensación de satisfacción, goce y disfrute que se percibe al aprender. Todo este proceso evaluativo demanda una evaluación consciente, repercute enormemente en el esfuerzo y dedicación que debe estampar el docente en su día a día. Son prácticas que evidencian los buenos desempeños y se sientan

Por otra parte, se encontraron procesos en donde la evaluación se enfoca en la norma, el cumplimiento de un requisito periódico, asignando un sentido a dicha evaluación de requerimiento para aprobar sin involucrar un avance en el dominio del idioma. Desconociendo la parte afectiva, motivacional e intención por aprender cada día como eje que activan los procesos educativos.

Al contrastar los análisis obtenidos con las categorías analizadas se percibe que los mejores resultados en la prueba saber inglés 11 se asocian con: las clases donde la multiplicidad de actividades implementadas por los docentes es más amplia en relación a la lúdica y a los propósitos de las actividades; el promover niveles de comprensión lectora que van más allá de la comprensión literal en busca de niveles de inferencia y crítica; los procesos de evaluación continuos, diversos y con retroalimentación; la disponibilidad de recursos educativos como computador e internet en casa; ambiente en casa y colegio adecuado para el aprendizaje, lo cual se correlaciona con los factores socioeconómicos como son el dinero dado para tomar refrigerio por parte de los acudientes, el lugar en casa para estudiar y el agrado de asistir al colegio.

Complementando lo anterior, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes tales como: estratificación 1 y 2, nivel de educación de los padres, el cual es básica primaria o secundaria y la falta de recursos tecnológicos en el hogar ocasionan que el ambiente en el colegio sea problemático y los profesores no logren generar prácticas

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

atractivas y funcionales para el óptimo aprendizaje de una segunda lengua como es la expresión oral y la lúdica, creando desorden y falta de respeto hacia los compañeros o con los mismos docentes. Es importante agregar que llevar a cabo actividades institucionales como el English Day o Talent Day promueven el uso del inglés, lo cual contribuye a los buenos resultados de la prueba saber 11.

Cabe resaltar que las aulas con 30 estudiantes no obtienen el mejor desempeño en la prueba saber 11 comparado con grupos de 43 estudiantes que sí logran el éxito académico en dicha prueba. Este fenómeno se explica por el factor económico de las familias, aunque sean 43 estudiantes son niños y adolescentes de estratos medio – alto y la educación de sus padres es técnica o profesional así que el respeto en el salón de clases es acorde y el indicado para recibir la orientación.

De igual manera aspectos relacionados con el interés del estudiante como la dedicación al aprendizaje del inglés en cuanto a tiempo extra clase, entre 4 y 7 horas a la semana, tomar cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar, escuchar música en inglés, ver películas en inglés con subtítulos en español o sin subtítulos, hablar con amigos o familiares en inglés ya sea en persona o en las redes sociales y la última, leer libros, historietas o cualquier otro texto en inglés permite que el desempeño en inglés sea óptimo. García-Laborda, (2001) nos aporta en el estudio hecho en la Comunidad Autónoma de Madrid que los docentes deben convertirse en personas que inspiren motivación al aprendizaje, promoviendo ese placer por aprender cuestiones nuevas y dejando de lado esa ansiedad que caracteriza de alguna manera al estudiante al enfrentarse a algo desconocido, utilizando su iniciativa como docente, es decir alternativas de contenidos transversales que enriquezcan el aprendizaje del educando. De ahí que estas prácticas mencionadas que generan buenos resultados son incitadas por los educadores quienes al impartir su cátedra guían y provocan al discente a ser individuos conscientes de su proceso intelectual.

Finalmente, con respecto a los recursos tecnológicos, las IE que no tienen suficientes materiales de este tipo se dedican a diversificar sus métodos, ejercicios y prácticas de aula, se encargan de conquistar al estudiante de manera divertida y motivante hacia el inglés con las oportunidades de una evaluación formativa todo el tiempo, puesto que el profesor es consciente de decirse así mismo que estoy haciendo mal, si se reprueba una evaluación, no la toma en cuenta y reflexiona en qué está fallando. Aun así, los estudiantes piensan que la academia es difícil, porque como nos manifiesta Jornet et al (2017) la evaluación no es solo una medición ni calificación es transformar e interpretar lo que sucede en el interior del estudiante y cambiar conceptos o más aún mejorarlos le cuesta al estudiante comprenderlo.

Líneas de investigación futuras

Tomando como punto de partida los resultados obtenidos en nuestro estudio algunas líneas maestras dirigidas al profesorado y a las entidades gubernamentales de los países de América Latina, especialmente Zipaquirá, Colombia. Estas propuestas se agrupan así:

1. Creación de redes de aprendizaje en el municipio

Promover el espacio y tiempo para que los profesores de inglés se reúnan para compartir experiencias pedagógicas, las cuales pueden ayudar al mejoramiento de sus propias prácticas y su nivel de inglés pueda ser ejercitado con sus pares académicos en tertulias amenas y divertidas. Hacer un seguimiento de sus aportaciones y evaluar, en consecuencia, el valor de las mismas.

2. Trabajo en equipo de los profesores de la misma institución

Propiciar espacios dentro de la institución para que los profesores de inglés puedan planear sus actividades de aula e institucionales de manera conjunta para vincular al estudiante en eventos que repercutan en el fortalecimiento del inglés. Es muy importante apoyar el trabajo de manera colegiada entre los docentes, tal como indica Bakiera (2016), Bakiera, Jornet, González- Such y Leyva (2018).

3. Gestión investigativa

Motivar a los docentes con incentivos gubernamentales a investigar sobre fenómenos que encuentre en su aula con el propósito de resignificar su propia práctica. Se requiere la implicación de políticas educativas que tengan en cuenta los resultados de la investigación educativa.

4. Formación docente

Actualización en plataformas de internet que vinculen al profesor a mejorar su enseñanza con diversas estrategias que motiven al estudiante a practicar el aprendizaje del inglés dentro y fuera del aula. García-Laborda (2011) cree que uno de los problemas de la falta del uso de las TIC es la poca preparación que se le da los profesores. Asimismo, analizar la formación inicial del profesorado de inglés, incluyendo las perspectivas de actualización mencionadas.

5. Formación en proyecto de vida para los estudiantes

Ofrecer capacitaciones que vinculen al estudiante en espacios de conocimiento de diversos campos profesionales, puesto que en todos ellos el aprendizaje del inglés es primordial.

6. Trabajo en equipo entre el profesorado y las directivas de las IEM

Generar una sensibilización a las directivas para que apoyen a sus docentes con recursos tecnológicos como aulas virtuales con suficientes computadores con el propósito de acercar al estudiante al aprendizaje atractivo en la jornada escolar y a la vez genere espacios en las horas extra clase. Está íntimamente vinculado con la línea propuesta en la que recomendamos la colegialidad docente.

7. Trabajo didáctico en el aula

Ofrecer talleres sobre estrategias didácticas que puedan ayudar a los docentes que se encuentran en las IEM con bajo factor socioeconómico.

8. Diseño de una plataforma para evaluar el nivel de inglés

Necesidad de crear una plataforma en internet que facilite la evaluación de las cuatro habilidades García-Laborda (2007) refiere que muchos estudios han planteado la necesidad de romper con la tradición de exámenes basados solamente en pruebas de selección múltiple y respuesta corta. Importante la necesidad de incluir todas las destrezas lingüísticas.

9. Replicar este estudio en otros contextos de Colombia

Al conocer los resultados de la investigación se puede ampliar a otros municipios de Colombia como complemento y pensando en el propósito que tiene Colombia Bilingüe de fortalecer el inglés en la prueba inglés saber 11.

Limitaciones

Consideramos que las limitaciones que encontramos al realizar el estudio fue el constante traslado de docentes en las diferentes IEM, uno o dos profesores tienen contratación provisional y solo permanecen en la institución uno o dos años. Al variar el profesorado, era necesario analizar con cuidado los resultados institucionales para asegurar representatividad.

De igual manera se presentó la novedad de profesores que ya habían recibido su pensión por lo que los estudiantes los referenciaban, pero fue difícil para la investigadora poderles aplicar con intervenirlos con los cuestionarios. Así que la evidencia quedó plasmada en el estudio sólo por las observaciones y acotaciones de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Aguaded-Ramírez, E. (2017). *Estudio sobre estrategias de enseñanza y de aprendizaje en segunda lengua de alumnado y profesorado de educación superior*. (tesis de maestría). Universidad de Granada, Granada, España.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lengua aplicadas*, 6, 9 – 24
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>
- Almanza, G. y Ascuy, A. (2010). Alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa. *Didascalía: Didáctica y Educación*. (2), 53 – 67.
- Álvarez, V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, (5), 251 – 256.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Anderson, S., Bruns, B., Little, A. y Luschel, T. (noviembre de 2016). Nuevo rol del docente. En M. Castillo (Moderador), *III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*. Bogotá, Colombia.
- Araya-Pizarro, S., y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor
- Baker, C. y Ada A. (2000). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Collin, Canadá: Multilingual Maters Ltda.
- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. España.
- Bakieva, M., Jornet, J., González-Such, J. y Leyva Y. (2018). Colegialidad docente: Evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre educación*, 34, 99 -127. doi: 10.15581/004.34.99-127
- Barrios, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–415. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. T. Tortosa, S. Grau y J. D. Álvarez (Eds), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitarias: enfoques pluridisciplinarios* (1466 – 1488). Alicante, España: Instituto de ciencias de la educación.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601467>

Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175. doi:10.1177/1558689810376950

Bisquert, M. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar estilo educativos familiares. EVALEF* (tesis de doctorado). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Buitrago, J. y Herrera, E. (2013). *La metodología “respuesta física total” como herramienta para el aprendizaje del inglés en grado primero del LICEO Arquidiocesano de Nuestra Señora*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Manizales. Colombia.

Bohrnstedt, G.W. (1976). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. En G.F. Summers (Comp). *Medición*. México. D.F.: Trillas.

Bornstein, M. H., y Bradley, R. H. (Eds.). (2003). *Monographs in parenting series. Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bourdieu, P. y Passeron, C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Branda, S. A. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de educación*, 11, 99 – 112.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2120/2443

Caballero-García, P. y Milan, A. (2018). Edad y aprendizaje de la pronunciación de ELE en adultos: Una revisión bibliográfica sistematizada. *Phonica*, 14, 3 – 22.

<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/22495/30545>

Canga, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, (60), 3 – 15.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/5250Canga.pdf>

Carrillo, C. y Ramírez, D. (2008). *Esquema de formación docente basado en el enfoque natural, un estudio de caso*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Celis, M. T., Jiménez, Ó. A., y Jaramillo, J. F. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? En Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/233733/Cual+es+la+brecha+de+calidad+educativa+en+colombia+en+educacion+media+y+superior.pdf>
- Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2).
https://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Chica, S., Galvis, D. y Ramírez, A. (2009). Determinantes del rendimiento académico en Colombia. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (160), 48 – 72.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/754/665>
- Chiswick, B. (2008). The Economics of Language: An Introduction and Overview. En T. G. Willey (Ed), *The education of language minority immigrants in the United States*, 72 – 91 Reino Unido: MPG books group.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1155862
- Chiva-Sanchis, I. Perales-Montolio, M.J. y Perez-Carbonell, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En, J. Jornet, I. Chiva-Sanchis, M. J. Perales-Montolio, A. Perez-Carbonell, Y. Leyva-Barajas, G. Ramos-Santana, y P. Sánchez-Delgado (Eds.), *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (pp. 47 – 64). Naucalpan, México: Instituto internacional de educación.
https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Conceptos_metodologia_y_profesionalizacion_en_la_evaluacion_educativa_2007.pdf
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Congreso de la Republica de Colombia (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá D.C.: Congreso de la Republica de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2009). *Ley 1324 de 2009 por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del estado y se transforma el ICFES*. Bogotá D.C.: Congreso de la Republica de Colombia.

- Congreso de la Republica de Colombia (2006). Decreto 869 de 2010 *Reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11*. Bogotá D.C.: Congreso de la Republica de Colombia.
- Cortés, N. (2012). *La sugestopedia como método para la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en el primer grado de secundaria*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Cuautla, México.
- Correa, R. y Fernández, M. (2002). Educación y tecnologías: miradas intemporales desde la organización escolar. *Revista comunicar*, 9(18), 96 – 100. doi: <https://doi.org/10.3916/25452>
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672- 683.
- Cronbach, L.J. (1980). Validity on parole: ¿how can we go straight?. *New directions for testing and measurement*, 5, 99-108.
- Cronbach, L.J. (1984): *Essentials of psychological testing*. New York: Harper y Row.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Chile: Pearson.

<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Miguel, M. (2001). Evaluación externa de un programa de educación social. En G. Pérez-Serrano (Eds.) *Modelos de la investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 287-318) Madrid: Narcea
- Díaz, C., Alarcón, P. y Ortiz, M. (2012). El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Revista de lenguaje y literatura*, 17(1), 15 – 26.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024135002>
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. España, Madrid: Edinumen.
- Epstein, J. y Van Voorhis, F. (2001) More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework, *Educational Psychologist*, 36(3), 181 - 193. doi: 10.1207/S15326985EP3603_4
- Fayez A., El-Hibir y Babiker I. (1990). The characteristics of EFL teachers from a new perspective. *English Teaching Forum*, 28(1), 4 – 42.
- Fernández-Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 34 – 53.

<https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Garcés-Viera, M., y Suarez-Escudero, J. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *CES Medicine*, 28(1), 119–132.

<https://revistas.ces.edu.co/index.php/medicina/article/view/2748>

García-Laborda, J. (2001). Las actitudes de los profesores de inglés ante algunos elementos metodológicos usados en la didáctica de segundas lenguas. *Revista de ciencias de la Educación*, 188, 475 – 480.

García-Laborda, J. (2007). Diseño y validación de la plataforma PLEVALEX como respuesta a los retos de diseño de exámenes de lenguas para fines específicos. *Revista Ibérica*, 14, 79 – 98.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573778>

García-Laborda, J. (2011). La integración de las TIC en la formación Bilingüe: Perspectivas en la formación del profesorado. *Revista teoría de la educación, Educación y cultura en la sociedad de la información*. 12(3) 101 – 117. doi: <https://doi.org/10.14201/eks.8485>

García-Laborda, J. (2018). Maestros y tecnología de primaria de inglés del XXI. *Revista ibero-americana de estudios en educación*, 13 (2), 741 – 747. doi: 10.21723/2018.11480

García Laborda, J. y Alcalde Peñalver, E. (2018). Constraining issues in face-to-face and Internet-based language testing. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(2), 47 – 56.

https://www.researchgate.net/publication/329988501_Constraining_issues_in_face-to-face_and_Internet-based_language_testing

García Laborda, J., y Alcalde Peñalver, E. (2020). Attitudinal Trends in CLIL Assessment: a pilot study. *Tejuelo*, 31, 325-341. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.325>

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. Estados Unidos, New York: Basicbooks.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. New York, Estados Unidos: Educational Solutions, Inc.

Gimeno-Sanz, A. (2015). Learner response to practicing English with the InGenio Content Management System. *Procedia social and behavioral sciences*, 182, 143 – 148. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.749

Gimeno-Sanz, A. y Martínez-Sáez, A. (2016). The design and integration of ESP content in an upper-intermediate online course. *Revista de lenguas para fines específicos*, 22(1), 31 – 53. doi: <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2016.303>

- Glewwe, P. W., Jacoby, H. G., & King, E. M. (2001). Early childhood nutrition and academic achievement: *A longitudinal analysis*. *Journal of Public Economics*, 81(3), 345-368. doi:10.1016/S0047-2727(00)00118-3
- Gómez, A. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza con metodología AICLE*. (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, España.
- González, D. y Mejía, E. (2010). *Memorias del VI Foro de estudios en lenguas internacionales*. doi: 978-607-9015-22-0.
- González-Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: CSV.
- González-Such, J., Bakieva, M. y Sancho-Álvarez C. (2014). Análisis textual de los grupos focales. En J. J. Jornet, M. García-García y J. González-Such (Eds.), *La evaluación de sistemas educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados* (pp. 144-161). Valencia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- https://www.researchgate.net/publication/283734432_Analisis_textual_de_los_grupos_focales
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres, Inglaterra: Pearson Education Longman.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London, Inglaterra: British Council.
- Ibarra, R. (julio – diciembre 1998). La tolerancia y el buen maestro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (3), 243 – 272.
- <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000604.pdf>
- ICFES. (2011). *Saber 5o. y 9o. 2009. Síntesis de resultados de factores asociados*. Bogotá D.C.:
- <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234129/Informe+Saber+5+y+9+2009+Sintesis+de+resultados+de+factores+asociados+2011.pdf>
- ICFES. (2018). *Guía de orientación SABER 11° para instituciones educativas*. Bogotá D.C.:
- <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/177687/Guia+de+orientacion+saber+11+para+instituciones+educativas+2018-1.pdf/494cf384-8a9f-edel-39f4-a66e33a49cc0>
- ICFES. (2018). *Cuadernillo de preguntas saber 11° prueba de inglés*. Bogotá D.C.:
- <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Cuadernillo+de+preguntas+ingles+saber+11+-+2019.pdf/be14988f-755b-d474-eff9-a1d7886acaa4>
- ICFES. (2019). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2019*. Bogotá D.C.:
- <Informe%20nacional%20de%20resultados%20Saber%2011-2019.pdf>

- Jespersen, (1922). *Language, its Nature, Development, and Origin*. Londres, George Allen & Unwin LTD.
- Jiménez, J. y O'Shanahan J. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista Iberoamericana de educación*, 5(2), 179 – 202.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a09.htm>
- Jornet, J. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 349 – 362.
- Jornet, J. González-Such, J. Perales, M. y Sanchez-Delgado P. (2017). La evaluación educativa como ámbito de especialización profesional. *Revista científica profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, (2), 5 – 22.
- Jornet-Meliá, J. M., Perales-Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia | The concept of validity of teaching evaluation processes. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01130.x>
- Krashen S. y Terrel T. (1988). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Inglaterra, London: Pergamon.
- Ku, H. & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75, 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.03.013>
- Ladino, C. (2011). *Aprendizaje de una lengua extranjera: una experiencia a partir de dos géneros discursivos en estudiantes del grado 701 de la institución educativa Manuela Beltrán*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Inglaterra, London: Language teaching publications.
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. De Miguel. (Ed), *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, 1 - 31. Madrid, España: Publisher: Alianza Universidad,
- López, A. (2011). Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwan y en otra de Asunción, Paraguay. *Revista en investigación en ciencias sociales* 8 (2), 207 – 220.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181051>

- López, A. A., Roper, J. y Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez de examen de estado saber 11 de inglés. *Folios*, 2 (34), 77 – 91. doi: 10.17227/01234870.34folios77.91
- Lozano, C. (Noviembre 2016). Pedagogías mediadas con TIC-Programa TIT@ Educación digital para todos Cali. En X. Dueñas (Directora), *Sobre calidad de la educación factores asociados*. 7° seminario internacional de investigación, Bogotá, Colombia.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Estados Unidos, New York: Gordon Beach.
- Lugo, C. (Noviembre 2016). Educar e Innovar con TIC en Colombia, resultados e impactos. En X. Dueñas (Directora), *Sobre calidad de la educación factores asociados*. 7° seminario internacional de investigación, Bogotá, Colombia.
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, 125-136. Londres: McMillan.
- Marcelo, C. (Julio de 1992). Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Ponencia llevada a cabo en Santiago de Chile.
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 107- 126. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2092>
- Marsh, G. E., McFadden, A. C., y Price, B. J. (2003). Blended instruction: Adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4). Recuperado de <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista tejuelo*, 5, 54 – 70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martínez, C. y Murillo, F. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*. 18(1), 157.
- Martínez-Otero, V. (2002). Condicionantes del rendimiento escolar. *Educadores Revista de Renovación Pedagógica*, 204, 285–295.
- E. García-Rangel, A. García-Rangel y Reyes-Angulo, J. (2014). La relación maestro-alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5) 279 – 290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>

- Maturana, S. (2016). La potenciación hacia la innovación metodológica en el aula. En T. Pérez. (Presidente), *Seminarios de actualización*, Bogotá, Colombia.
- McManus, W., Gould, W. & Welch, F. (1983). Earnings of Hispanic Men: The Role of English Language Proficiency. *Journal of Labor Economics*, 1(2), 101-130
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27029103.pdf>
- Méndez, J. (2007). *El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la IED francisco de paula Santander*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Mercau, M. (2011). *La enseñanza escolar temprana del inglés*. Casa del tiempo, (24), 43 – 46.
http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eI_V_num24_43_46.pdf
- Messick, S. (1980): Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, (35), 1012-1027. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1984) *Qualitative data Analysis. A source book of new methods*. London: Sage Publisher.
- Ministerio Educación Chile. (2014). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés.
www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Estándares_Inglés.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (guía No 22).
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2017%20Est%C3%A1ndares%20B%C3%A1sicos%20de%20Competencias.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018). Guía de orientación Saber 11. ° para instituciones educativas (Primea edición).
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/528229/Guia%20de%20orientacion%20saber%2011%20para%20instituciones%20educativas%202018-1.pdf>
- Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una Lengua Extranjera desde las Inteligencias Múltiples*. (Proyecto). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Montaner-Villalba, S. y García-Laborda, J. (2019). Aprendizaje activo a través de la clase inversa|Active learning through flipped classroom. *Revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte*, 37(2), 9-10.

file:///C:/Users/PROFESIONAL/Downloads/Active_learning_through_flipped_classroo.pdf

Nunan, D. (1999). *De la Investigación Educativa a la Práctica Docente: Una propuesta de material didáctico para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como lengua-cultura extranjera*. Michigan, U.S: Heinle & Heinle.

Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *REOP.*, 20 (3), 256 – 269.

<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11501>

Núñez, A. y Gutiérrez, I. (2016). Flipped classroom para el aprendizaje del inglés: Estudio de caso en educación primaria. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, (56), 89 – 102. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.56.654>

Núñez, P. 2002. Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 15, 113-135

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325306>

Nuttall, C. (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann Educational Books.

Osejo, S. (2009). *Implementación del closed caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Páez, V. (2001) El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista comunicación Instituto Tecnológico de Costa Rica*, (11), 1- 12. doi: <https://doi.org/10.18845/rc.v1i13.1265>

Pastor, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. 503- 514.

https://www.researchgate.net/publication/237151837_La_evaluacion_del_proceso_de_aprendizaje_de_segundas_lenguas/link/00b7d51b9e62d5b3d1000000/download

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje*, Graó, Colofón, México.

Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata

Pintrich P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement* (53), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024

- Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija, Hoyo de Manzanares, España.
- Ramos, G. (2004). Elementos para el diseño de planes de evaluación de programas de teleformación en la empresa. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(2), 3 -23.
- Rey, M. (2014). *La enseñanza del inglés a través del enfoque por tareas*. (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid, España.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rojas, L. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarcá de Ibagué*. (Tesis de postgrado). Pontificia Universidad Javeriana. Ibagué, Colombia.
- Romero, A., Cueva, M., Castro, S. y Falconi, A. (2017). Guía didáctica interactiva para la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés. *Didascalía: Didáctica y Educación*, VIII (2), 183 – 192.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6632900>
- Roncancio, S., Penagos-Rojas, O. y González-Such (2020). Más allá de la disciplina académica: algunas consideraciones para el desarrollo en los procesos educativo. *Revista Edetania*, (57), 183-204. doi: 10.46583/edetania_2020.57.471
- Salgado, D. y Beltrán, J. (2010). *Aprendizaje de la segunda lengua en edad preescolar: estrategias para la enseñanza en el aula* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. España, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. España, Madrid: Alcobendas.
- Sánchez-Delgado, P., Bodoque, A. y Jornet, J. (2016). Análisis de perfiles multivariados de valoración para la detección de alumnado con TDA-H. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1061-1082. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.51497>
- Sánchez-Gómez, M.C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo abierto*, 1(1), 11 – 30.
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679>
- Sancho-Álvarez, C. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83. Chicago: Rand McNally and Company.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of educational research*, 75(3), 417 – 453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Spolsky, B. (1988). Bridging the gap: a general theory of second language learning. *Tesol quarterly*, 22 (3), 377 – 396. <https://doi.org/10.2307/3587285>
- Suchman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2),1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Silva, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España.
- Slavin, R. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para la reforma educativa en América Latina. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 172364, 1 – 17.
- Stryker, S. (Ed) (1997). *Content based instruction in foreign language education*. Estados Unidos, Washington: Georgetown University Press.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G.F. y Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2005). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC.
- Suárez, N., Núñez, J., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B., & Rosario, P. (2014). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 7(1), 417-424. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.811>
- Tainer, E. (1988). English Language Proficiency and the Determination of Earnings among Foreign-Born Men. *The Journal of Human Resources*, 23(1), 108-122.
- Tardif, M. (2011). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de Investigación Cualitativa*. España, Barcelona: Paidós.
- Tourón, J. (1989). La validación de constructo: su aplicación al CEED (Cuestionario para la evaluación de la eficacia docente). *Bordón*, 41, 735-756.

- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438
- Tyler, R.W. (Ed.). (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Unesco. (2015b). *Factores Asociados. Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago). Retrieved from Santiago: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- Vale, D. y Feunteun, A. (1995). *Teaching children English*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Valle, C., González, D. y Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de Investigaciones Educativas*, 7(1), 237- 250.
- Wiersma, W. (1986). *Research Methods in Education: An introduction* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Willms, D. y Somers, M. (2001). Family, classroom and school effects on children`s educational outcomes in Latin American. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 409-445. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.4.409.3445>
- Zambrano L. y Insuasty E. (2001). Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva. *Revista Entornos*, 2(10), 27 – 32. doi: <https://doi.org/10.25054/01247905.364>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of selfregulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49- 64). New York: Routledge.

ANEXO A

Ejemplo de preguntas prueba saber 11, (icfes, 2018, p. 13 – 19)

Examen 2

PARTE 1

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON EL EJEMPLO

Lea las descripciones de la columna de la izquierda (1 - 3). ¿Cuál palabra de la columna de la derecha (A - G) concuerda con cada descripción?

La opción H se usa para el ejemplo. Sobran dos opciones más.

En las preguntas 1 - 3, marque la letra correcta A - G en su hoja de respuestas.

Transportation

Ejemplo:

0. You often learn to ride it when you are a child.

Respuesta:

0. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)

1. People drive it on a road and it carries big things.

2. People pay to take this public transport by road.

3. Many people fly on it to go to a place.

A. ambulance

B. boat

C. bus

D. motorbike

E. plane

F. truck

G. train

H. bike

PARTE 2

RESPONDA LA PREGUNTA 4 A 6 DE ACUERDO CON EL EJEMPLO

¿Dónde puede ver estos avisos?

En la preguntas 4 - 6, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

0.

Lunch for teachers
from 12:00 to 1:00 p.m.

- A. at a school
- B. on a street
- C. in a flat

Respuesta:

0.

A

B

C

4.

How do I drive?
Phone: 0152067

- A. on a plane
- B. on a bus
- C. on a boat

5.

New Toys: Green
monsters, angry dolls,
and black helicopters

- A. in a house
- B. in a shop
- C. in a zoo

6.

Please, take the one
you want to read

- A. on a board
- B. on a computer
- C. on a bookcase

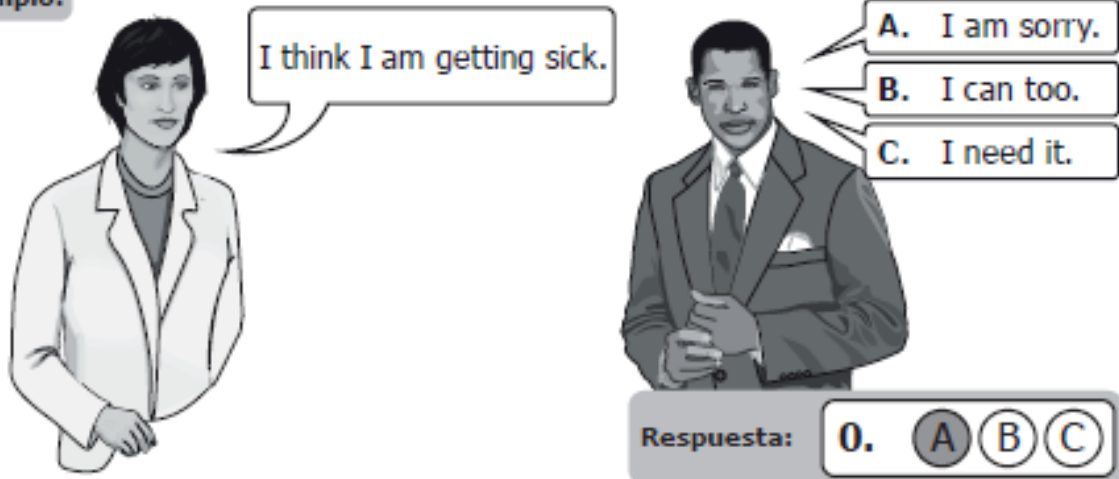
PARTE 3

RESPONDA LAS PREGUNTAS 7 A 9 DE ACUERDO CON EL EJEMPLO

Complete las cinco conversaciones.

En las preguntas 7 - 9, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

Ejemplo:



The example shows a woman on the left saying, "I think I am getting sick." A man on the right has three possible responses: "A. I am sorry.", "B. I can too.", and "C. I need it." Below the man, a response box shows "0." followed by three circles labeled "A", "B", and "C", with the "A" circle shaded to indicate the correct answer.

-
7. I can't eat a cold sandwich. It is horrible!
- A. I hope so.
B. I agree.
C. I am not.
8. I am going on vacation to Vancouver!
- A. That's great!
B. I like swimming!
C. You are first!
9. It rained a lot last night!
- A. Did you accept?
B. Did you understand?
C. Did you sleep?

PARTE 4

RESPONDA LAS PREGUNTAS 10 A 14 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y seleccione la palabra correcta para cada espacio.

En las preguntas 10 - 14, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

The Ethiopian Wolf

It is an African animal, (0)_____ is called the Simien Jackal. Some scientists

have (10)_____ it is not a real wolf. But studies show that (11)_____ close relationship to grey wolves and coyotes is evident. (12)_____ Ethiopian wolves are more similar to grey wolves and coyotes than any other African canines.

Scientists also believe there are about 450 of them living in wild conditions. The (13)_____ group of Ethiopian wolves exists (14)_____ the Bale Mountains National Park.

The Ethiopian wolf has a special red coat with a white part in the front of the body. It is in size from 1,1 to 1,4 meters. By nature, the Ethiopian wolf looks for food by day, but it is sometimes nocturnal in areas where other animals follow it.



Ejemplo:

0. A. which B. where C. who

Respuesta:

0. A B C

10. A. saying B. said C. say
 11. A. its B. his C. your
 12. A. This B. That C. These
 13. A. larger B. largest C. large
 14. A. in B. along C. on

PARTE 5

RESPONDA LAS PREGUNTAS 15 A 19 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y responda las preguntas.

En las preguntas 15 - 19, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

My Artistic Adventure

When I was a child in Ireland, I went to bed late, and I could not sleep past six. One morning, I found a Spanish television show with a French man who was painting a beautiful countryside with oil paints.



Right then, I began watching this show. With his quiet voice he explained his natural way of painting, and he quickly made trees and rivers, simply by moving his hand across the paper. He made it look simple and easy, so I thought I could do it by myself.

Every Sunday morning, I would try to paint what he was painting on the screen, but I needed oil paints to make my paintings as beautiful as his. I could not buy oil paints; I was only seven, and my parents would not buy them for me. Then I decided to use my mother's cosmetics and paper for my painting. I was ready to paint my first picture.

After my mum saw what I did with her things, I was told I could not paint again. This put an end to my idea of using food the next time to make a picture. After a while, I stopped watching the French painter. It was difficult for me to simply watch him when I was unable to paint my own pictures.

Ejemplo:

0. When she was seven, she slept
- A. for some hours.
 - B. very well.
 - C. a lot.

Respuesta:

0. A B C

15. Where was the painter from?
- A. Ireland
 - B. Spain
 - C. France
16. She was mostly excited by the
- A. painter's ability.
 - B. painter's voice.
 - C. painter's show.
17. How often did she watch the show?
- A. three times a week
 - B. once a week
 - C. twice a week
18. She could not get oil paints because she
- A. didn't speak Spanish.
 - B. was too young.
 - C. always watched TV.
19. Stopping painting was
- A. the painter's idea.
 - B. her mother's order.
 - C. her own decision.

PARTE 6

RESPONDA LAS PREGUNTAS 20 Y 21 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y responda las preguntas.

En las preguntas 20 - 21, marque A, B, C o D en su hoja de respuestas.

Jonathan's Trip to Colombia

I went to Colombia last summer. My journey began on the Caribbean coast and ended on the border with Ecuador. Colombia is a splendid country, extremely diverse and full of wonderful people. I will tell you why.



In South Colombia there is a city called Pereira; just outside you can find an area where you will see the farm Villa Maria - a hidden paradise that takes a long time to get to. It is a working coffee farm located in the middle of a valley. Coffee and plantain grow as far as the eye can see. The farm is made up of the house and the processing plant. The family business has guests at the house for just \$45,000 a night. This includes three home-cooked meals a day, a swimming pool, and as much coffee as you can drink. The scene is quite unbelievable. Bamboo chairs rest on the corners of the Villa, mangos hang from the trees and parrots and birds fly wild.

A wonderful man named Hector who runs the farm is happy to show guests around the coffee processing plant. By day, the only sounds are of the horses coming down the valley side carrying food. By night, the wildlife comes alive, and depending on the time of the year - thunderstorms offer a spectacular light show. For those who wish to escape, Villa Maria is the answer.

This is just one attraction of many in Colombia. I could write pages on the country and not get bored. I graduate next year and I can't wait to return to this beautiful country. Some of those reading may be stimulated to do the same.

20. What is the writer trying to do in this article?
- convince people to buy a Colombian coffee farm
 - tell readers to run a coffee business in Colombia
 - invite tourists to write about places they visit in Colombia
 - encourage tourists to visit Colombia
21. What can a reader find out from this text?
- which activities tourists prefer to do at the farm
 - when the best time is to visit the farm
 - what the accommodation price includes
 - how to grow coffee on the farm

PARTE 7

RESPONDA LAS PREGUNTAS 22 A 25 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y seleccione la palabra correcta para cada espacio.

En las preguntas 22 - 25, marque A, B, C o D en su hoja de respuestas.

VALENTINE'S DAY

Do you know what **(0)**_____ on February 14th every year? Many people exchange gifts, chocolates, cards, and flowers. This is done to celebrate Valentine's Day. It's always a lot of fun to get a card or some chocolates, but **(22)**_____ do we do this? There is a lot of mystery about this day.

One of the **(23)**_____ says that the original Valentine was a priest. It is said that the king, Claudius II, had forbidden marriage because he thought that only unmarried men made the best soldiers. However, Valentine continued to hold weddings for a lot of young couples in secret. When the King found **(24)**_____, he ordered soldiers to kill Valentine!

Valentine's Day is now the second biggest holiday for cards and gifts. Women buy **(25)**_____ 90% of the cards, but gentlemen still buy the most chocolates and flowers to give as a Valentine's Day present.

Ejemplo:

0. A. happens B. appears C. shows D. passes

Respuesta:

0.

A

B

C

22. A. where B. why C. when D. what

23. A. essays B. stories C. reports D. letters

24. A. off B. in C. at D. out

25. A. almost B. only C. hardly D. just

ANEXO B

Anexo 1

Preguntas sobre enseñanza y aprendizaje con métodos relacionados.

PREGUNTAS DIRIGIDAS A PROFESORES	MÉTODO RELACIONADO
<p>1. Es primordial evaluar: Enumere del 1 al 10 el grado de importancia. Siendo el 1 menor y 10 la mayor.</p> <p>a. Vocabulario ____ b. Comprensión lectora ____ c. Pronunciación ____ d. Diálogos ____ e. Comprensión auditiva ____ f. Dictado de palabras o frases ____ g. Traducción ____ h. Exposiciones orales ____ i. Realización de frases y párrafos cortos ____ j. Expresión escrita (redacciones sobre un tema)</p>	<p>Tradicional, audio-oral, comunicativo, natural, directo y léxico.</p>
<p>2. Realiza actividades de forma escrita. Enumere del 1 al 10 el grado de importancia. Siendo 1 el menor y 10 la mayor.</p> <p>a. Afianzar el vocabulario. ____ b. Comprensión de lecturas. ____ c. Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro. ____ d. Comprensión de escucha de historietas, diálogos. ____ e. Comprensión de videos de noticias, pasajes de películas o novelas. ____ f. Llenas espacios en letras de canciones. ____ g. Dictado de palabras o frases ____</p>	<p>Tradicional, audio-oral, comunicativo, natural, directo, léxico, audiovisual y basado en la eliminación de barreras emocionales.</p>
<p>3. Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés: Enumere del 1 al 10 el grado de importancia. Siendo 1 el menor y 10 la mayor.</p> <p>a) Vocabulario ____ b) Comprensión lectora ____ c) Pronunciación ____ d) Expresión oral ____ e) Comprensión auditiva ____</p>	<p>Tradicional, audio-oral, comunicativo, natural, directo y léxico.</p>

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

f) Traducción_____	
4. Acostumbro a realizar ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo).	Audi-oral, tradicional, situacional y audiovisual.
5. Mis actividades de comprensión lectora acostumbran a tener dibujos	Situacional, audiovisual, comunicativo, natural directo y léxico.
6. Explico detalladamente la gramática y sus reglas.	Tradicional.
7. Realizo ejercicios de forma escrita para fortalecer la Comprensión lectora.	Comunicativo, natural y directo.
8. Uso fragmentos de videos en la clase para analizarlos con los estudiantes.	Audiovisual, comunicativo, natural y directo.
9. Realizo traducción de frases y/o palabras en clase.	Tradicional y comunitario
10. Enseño recursos informáticos en internet como blogs, páginas web entre otros para el aprendizaje del inglés.	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.
11. Interactúo con los estudiantes a través de preguntas y respuestas en inglés durante la clase.	Comunicativo, natural y directo.
12. En mi clase las actividades orales que diseño están relacionadas con patrones de repetición.	Audi-oral, tradicional, situacional, comunitario y audiovisual.
15. Acostumbro a realizar ejercicios de identificación de ideas en el texto oído o leído.	Audio-visual, comunicativo, natural y directo
13. La repetición es importante en mi clase para afianzar la pronunciación.	Audi-oral, Tradicional, situacional, comunitario y audiovisual.
14. Acostumbro a valerme de gestos, dibujos, mímica en el momento que el estudiante me pregunta por el significado de una palabra.	Silencio.
15. Enuncio comandos para que los estudiantes realicen la acción física.	Respuesta física y movimiento.
16. Acostumbro a decirle al estudiante que use el diccionario para el significado de las palabras.	Tradicional.
18. En la clase es conveniente que los estudiantes trabajen formando grupos.	Comunicativo, natural, comunitario y eliminación de barreras emocionales.
19. El léxico que uso en clase se refiere a situaciones habituales del estudiante.	Situacional, audiovisual, comunicativo y natural.
20. El texto de estudio o guías de contenidos es un apoyo en mi clase.	Todos los métodos requieren actividades escritas para interactuar y lograr la exposición a la lengua constantemente.
21. Mis estudiantes memorizan el vocabulario básico para comunicarse en situaciones cotidianas y familiares.	Léxico, situacional y audiovisual.
22. Mis actividades de clase están relacionadas con situaciones de la vida real. (Pedir información, excusarse, planificar un viaje, entrevistar a alguien.)	Comunicativo, natural y tareas.

23. Es fundamental el afianzamiento de las reglas gramaticales y el léxico.	Tradicional
24. Acostumbro a realizar diversas actividades para la enseñanza del mismo tema.	Comunicativo y tareas
25. La memorización del vocabulario es tarea del aprendizaje autónomo del estudiante.	Tradicional, audio-oral, situacional, audiovisual y léxico.
26. Es primordial enseñar de forma escrita los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo).	Audi-oral, tradicional situacional y audiovisual.
27. Realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario (verbos, adjetivos, entre otros)	Léxico.
28. El juego y las dinámicas en la clase de inglés son esenciales.	Inteligencias múltiples, comunicativo y tareas

PREGUNTAS DIRIGIDAS A ESTUDIANTES	METODO RELACIONADO
1. ¿Qué actividades realiza tu profesor en clase con mayor frecuencia? 0 (cero) si nunca lo hace, 1 (uno) si lo hace pocas veces y 2 (dos) si lo hace muchas veces durante el periodo. a. Diálogos entre compañeros ____ b. Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora. ____ c. Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios. ____ d. Hacer redacciones en inglés ____ e. Traducción de lecturas y/o frases ____ f. Exposiciones orales ____ g. Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro ____ h. Juegos ____ i. Nos dicta en inglés para que escribamos ____	Tradicional, audio-oral, comunicativo, natural, directo y léxico.
2. ¿Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma oral para afianzar vocabulario (palabras)?	Audio-oral, situacional, léxico y tradicional.
3. ¿Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)?	Audio-oral, situacional, audiovisual y tradicional.
4. ¿Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas?	Tradicional.
5. ¿Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario?	Tradicional, audio-oral situacional, audiovisual y léxico.
6. ¿Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora?	Comunicativo, natural y directo.

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

7. ¿En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas?	Audiovisual, Comunicativo, natural y directo.
8. ¿Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tú no entiendes?	Tradicional y comunitario.
9. ¿Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales?	Tradicional.
10. ¿El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir?	Situacional, audiovisual, comunicativo, natural y directo.
11. ¿Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases?	Audio-oral, situacional, audiovisual, comunitario y tradicional.
12. ¿Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase?	Tradicional.
13. ¿Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés?	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.
14. ¿Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos?	Situacional, audiovisual, comunicativo, natural, directo y léxico.
15. ¿Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra?	Silencio.
16. ¿Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos?	Comunicativo, natural, directo, comunitario, eliminación de barreras emocionales.
17. ¿Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar?	Tradicional, audio-oral situacional, audiovisual y léxico.
18. ¿Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)?	Comunicativo, natural y tareas.
19. ¿En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, juegos, entre otros?	Inteligencias múltiples, comunicativo y tareas
20. ¿Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes?	Respuesta física y movimiento
21. ¿Interactúas en inglés con tus compañeros?	Comunicativo, natural, directo,
22. ¿Respondes en inglés cuando tu profesor te hace preguntas durante la clase?	Comunicativo, natural, directo,
23. ¿Hablas en inglés durante la clase?	Comunicativo, natural, directo,
24. ¿Tu profesor te habla en inglés en clase?	Todos los métodos excepto el tradicional
25. ¿En tu clase acostumbras a usar libro y/o fotocopias?	Todos los métodos requieren actividades escritas para interactuar y lograr la exposición a la lengua constantemente.

ANEXO C

Anexo 1

ANOVA. Cuestionarios estudiantes

	ANOVA				F	Sig.
	Conglomerado		Error			
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Diálogos entre compañeros	24,238	2	,492	922	49,311	,000
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	45,857	2	,433	922	105,868	,000
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	43,752	2	,453	922	96,627	,000
Hacer redacciones en inglés	13,427	2	,459	922	29,259	,000
Traducción de lecturas y/o frases	2,480	2	,302	922	8,201	,000
Exposiciones orales	21,371	2	,451	922	47,396	,000
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	9,639	2	,418	922	23,074	,000
Juegos	59,609	2	,525	922	113,559	,000
Nos dicta en inglés para que escribamos	23,925	2	,486	922	49,200	,000
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	65,536	2	,538	922	121,873	,000
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	19,706	2	,683	922	28,849	,000
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	56,048	2	,576	922	97,341	,000
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	54,531	2	,577	922	94,517	,000
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	54,686	2	,575	922	95,046	,000
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	57,873	2	,549	922	105,443	,000
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	11,495	2	,405	922	28,382	,000
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	22,878	2	,677	922	33,797	,000
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	62,419	2	,577	922	108,240	,000
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	60,014	2	,629	922	95,398	,000
Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	60,857	2	,501	922	121,494	,000
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	21,614	2	,712	922	30,353	,000
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés	46,935	2	,901	922	52,082	,000
Tu profesor te habla en inglés en clase	28,506	2	,439	922	64,981	,000

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

	ANOVA					
	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	82,120	2	,691	922	118,908	,000
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	132,277	2	,675	922	195,910	,000
Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	22,380	2	,602	922	37,191	,000
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	65,904	2	,735	922	89,687	,000
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	24,925	2	,719	922	34,674	,000
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	69,686	2	,587	922	118,781	,000
Hablas en inglés durante la clase	53,132	2	,561	922	94,749	,000
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	74,007	2	,627	922	118,120	,000
Interactúas en inglés con tus compañeros	36,150	2	,597	922	60,535	,000
Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	48,282	2	,680	922	71,004	,000
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	93,210	2	,486	922	191,645	,000
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	131,040	2	,686	922	191,063	,000
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	47,199	2	,492	922	95,906	,000
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	41,002	2	,642	922	63,851	,000
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	71,922	2	,598	922	120,274	,000
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	64,508	2	,758	922	85,111	,000

Anexo 2

Tabla 2

Estadístico total – elemento cuestionario profesores

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Es primordial evaluar el vocabulario	269,71	556,638	,412	.	,766
Es primordial evaluar la comprensión lectora	268,50	572,985	,365	.	,770
Es primordial evaluar los diálogos orales	271,47	553,348	,443	.	,765
Es primordial evaluar la comprensión auditiva	272,18	556,271	,528	.	,763
Es primordial evaluar el dictado de palabras o frases	272,15	558,675	,482	.	,765
Es primordial evaluar la traducción	269,65	595,872	-,037	.	,788
Es primordial evaluar exposiciones orales	271,09	560,083	,350	.	,768
Es primordial evaluar la realización de frases	268,62	566,546	,423	.	,767
Es primordial evaluar la expresión escrita (redacciones breves sobre un tema)	270,44	545,042	,473	.	,762
Realizo actividades de forma escrita como afianzar el vocabulario	269,29	567,971	,329	.	,769
Realizo actividades de forma escrita como la comprensión lectora	268,50	572,985	,365	.	,770
Realizo actividades de forma escrita como pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	268,62	566,546	,423	.	,767
Realizo actividades de forma escrita como la comprensión auditiva (diálogos, historietas, canciones, películas, noticias)	271,76	566,064	,342	.	,769
Realizo actividades de forma escrita como el dictado de palabras o frases	272,68	587,377	,113	.	,777
Realizo actividades de forma escrita como la escritura de redacciones	270,29	551,608	,507	.	,763
Realizo actividades de forma escrita como la traducción	269,65	595,872	-,037	.	,788
Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés el afianzamiento del vocabulario.	268,62	562,910	,520	.	,765
Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la comprensión lectora	268,50	572,985	,365	.	,770

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la estructura gramatical	268,59	575,098	,282	.	,771
Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la expresión oral	267,47	589,166	,141	.	,775
Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la comprensión auditiva	267,56	608,254	-,211	.	,783
Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés la traducción	269,65	595,872	-,037	.	,788
Influye en la actuación docente la dedicación del estudiante fuera del aula	268,18	579,847	,053	.	,787
Influye en la actuación docente la formación continua del docente	268,82	561,483	,253	.	,773
Influye en la actuación docente los materiales didácticos	268,88	575,804	,159	.	,777
Influye en la actuación docente la infraestructura de la institución	271,97	536,029	,474	.	,761
Influye en la actuación docente la relación familia - escuela	270,35	590,781	,010	.	,784
Influye en la actuación docente el compromiso docente	267,94	568,421	,210	.	,775
Influye en la actuación docente las directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva	270,15	530,978	,425	.	,764
Influye en la actuación docente el conversar en clase en inglés	268,76	605,398	-,110	.	,791
Doy la oportunidad de que los alumnos mejoren sus actividades después de haber sido corregidas.	272,94	586,360	,273	.	,773
Acostumbro a realizar ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo).	272,68	587,377	,262	.	,774
Mis actividades de comprensión lectora acostumbran a tener dibujos	273,41	594,613	,136	.	,776
Explico detalladamente la gramática y sus reglas.	272,62	588,183	,258	.	,774
Realizo ejercicios de forma escrita para fortalecer la Comprensión lectora.	272,76	595,822	,047	.	,777
Uso fragmentos de videos en la clase para analizarlos con los estudiantes.	273,79	597,017	,037	.	,777

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Realizo traducción de frases y/o palabras en clase.	272,94	593,209	,181	.	,775
Enseño recursos informáticos en internet como blogs, páginas web entre otros para el aprendizaje del inglés.	273,35	591,569	,164	.	,775
Interactúo con los estudiantes a través de preguntas y respuestas en inglés durante la clase.	272,38	597,940	-,008	.	,777
En mi clase las actividades orales que diseño están relacionadas con patrones de repetición.	272,88	587,501	,303	.	,773
Acostumbro a realizar ejercicios de identificación de ideas en el texto oído o leído.	273,38	593,455	,132	.	,776
La repetición es importante en mi clase para afianzar la pronunciación	272,88	587,501	,303	.	,773
Acostumbro a valerme de gestos, dibujos, mímica en el momento que el estudiante me pregunta por el significado de una palabra.	273,21	587,441	,237	.	,774
Enuncio comandos para que los estudiantes realicen la acción física.	272,97	585,666	,286	.	,773
Acostumbro a decirle al estudiante que use el diccionario para el significado de las palabras.	272,47	605,045	-,212	.	,780
El texto de estudio o guías de contenidos es un apoyo en mi clase.	272,76	596,913	,032	.	,777
Acostumbro a evaluar de forma escrita el vocabulario	273,21	578,593	,527	.	,770
En la clase es conveniente que los estudiantes trabajen formando grupos.	273,18	599,241	-,058	.	,778
El léxico que uso en clase se refiere a situaciones habituales del estudiante.	273,00	582,970	,407	.	,772
Doy a conocer los criterios a evaluar al inicio del periodo.	271,91	597,053	,050	.	,777
Mis estudiantes memorizan el vocabulario básico para comunicarse en situaciones cotidianas y familiares	272,91	582,083	,406	.	,771
Considero importante construir ejercicios escritos enfocados con las preguntas que realiza la prueba ICFES.	272,71	598,881	-,039	.	,778

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Mis actividades de clase están relacionadas con situaciones de la vida real. (Pedir información, excusarse, planificar un viaje, entrevistar a alguien.)	273,00	582,970	,407	.	,772
Es fundamental el afianzamiento de la gramática y sus reglas	272,62	588,183	,258	.	,774
Los errores de los estudiantes deben corregirse explicando tantas veces como sea necesario.	272,62	595,758	,048	.	,777
Estoy dispuesto a cambiar la metodología que empleo si los estudiantes no responden positivamente.	272,44	590,739	,244	.	,774
Realizo diversas actividades para la enseñanza del mismo tema	272,85	583,584	,435	.	,772
Presento las pautas a evaluar al inicio de cada clase.	272,32	590,832	,285	.	,774
Es primordial enseñar de forma escrita los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, negativo, interrogativo)	272,62	588,183	,258	.	,774
Realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario (verbos, adjetivos, entre otros)	272,85	584,978	,325	.	,773
El juego y las dinámicas en la clase de inglés son esenciales.	273,15	586,553	,274	.	,773
Les explico detalladamente sus errores y cómo mejorar.	272,79	591,805	,154	.	,775

Anexo 3

Tabla 3

Estadístico total – elemento cuestionario estudiantes

	Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Diálogos entre compañeros	64,94	186,056	,337	,238	,877
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora	64,99	184,195	,437	,475	,875
Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios	65,10	184,566	,411	,474	,876
Hacer redacciones en inglés	64,75	188,401	,234	,212	,879
Traducción de lecturas y/o frases	64,43	190,815	,147	,131	,879
Exposiciones orales	64,89	186,948	,308	,274	,877
Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro	64,52	188,850	,224	,121	,879
Juegos	64,98	183,591	,417	,435	,876
Nos dicta en inglés para que escribamos	65,26	187,182	,282	,160	,878
Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma escrita para afianzar vocabulario (palabras)	64,33	182,923	,438	,309	,875
En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario	64,56	187,327	,228	,139	,879
Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)	64,11	184,222	,373	,234	,876
Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas	64,03	182,840	,437	,298	,875
Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario	63,99	183,722	,397	,291	,876
Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora	64,12	183,414	,418	,248	,876
En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas	65,69	188,535	,245	,193	,878
Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tu no entiendes	63,96	186,260	,275	,220	,878
Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales	64,08	182,805	,432	,280	,875
El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir	64,20	183,076	,405	,247	,876
Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases	64,01	182,837	,461	,294	,875
Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase	63,90	187,344	,221	,163	,879

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés	64,99	185,285	,260	,220	,879
Tu profesor te habla en inglés en clase	63,65	186,517	,329	,202	,877
Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos	64,76	182,110	,414	,341	,876
Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra	64,79	178,965	,513	,396	,873
Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos	64,17	186,818	,268	,233	,878
Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar	64,32	182,956	,377	,245	,876
En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias	63,99	186,935	,236	,147	,879
Respondes en inglés cuando el profesor te hace preguntas durante la clase	64,48	182,657	,430	,359	,875
Hablas en inglés durante la clase	65,03	183,658	,406	,383	,876
Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)	64,23	182,293	,430	,291	,875
Interactúas en inglés con tus compañeros	65,14	185,032	,343	,269	,877
Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico	63,83	184,491	,337	,287	,877
Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario	63,92	180,927	,527	,390	,874
En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, sopas de letras, crucigramas, entre otros	64,57	178,691	,521	,459	,873
Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto	64,31	184,338	,403	,249	,876
Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas	64,47	184,466	,352	,258	,877
Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar	64,06	181,587	,472	,362	,875
Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase	64,07	182,357	,396	,324	,876
Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes	64,40	179,655	,474	,309	,874

ANEXO D**Anexo 1****Instrumentos dirigidos a profesores****Cuestionario sobre Formación y Experiencia Docente, Dirigido a Profesores**

Los datos suministrados son confidenciales y sólo serán utilizados para fines académicos. Agradecemos de antemano su amable colaboración en el diligenciamiento de este cuestionario.

Nombre de la Institución Educativa: _____

1. Sexo: M ____ F ____
2. Tiempo de servicio en la institución: _____
3. Tiempo de servicio en la docencia: _____
5. Título de Pregrado
 - a. Licenciado
 - b. Profesional
 - c. Tecnólogo
6. Ultimo título profesional
 - a. Licenciado
 - b. Especialista
 - c. Magister
 - d. Doctorado
 - e. Profesional
7. La última actividad formativa docente la realice:
 - a. Curso actualmente
 - b. Menos de seis meses
 - c. Más de un año
 - d. Más de tres años
8. ¿En qué actividades de formación docente en inglés ha participado? Pueden nombrar varias.
 - a. Diplomados
 - b. Congresos nacionales
 - c. Seminarios
 - d. Inmersiones

d. otro tipo de eventos o actividades (especifique) _____

9. Se proyecta la cultura extranjera dentro de la institución por medio de:

- a. símbolos
- b. imágenes
- c. nombres de lugares
- d. libros de texto y literarios
- e. otros (especifique) _____

- f. Ninguno

Cuestionario sobre Modelos de Enseñanza del Docente de Inglés, Dirigido a Profesores

4. Es primordial evaluar: Enumere del 1 al 10 el grado de importancia.
Siendo el 1 menor y 10 la mayor.

- k. Vocabulario ____
- l. Comprensión lectora ____
- m. Pronunciación ____
- n. Diálogos ____
- o. Comprensión auditiva ____
- p. Dictado de palabras o frases ____
- q. Traducción ____
- r. Exposiciones orales ____
- s. Realización de frases y párrafos cortos ____
- t. Expresión escrita (redacciones sobre un tema) ____
- u. Otro: _____

5. Realiza actividades de forma escrita. Enumere del 1 al 10 el grado de importancia.
Siendo 1 el menor y 10 la mayor.

- h. Afianzar el vocabulario. _____
- i. Comprensión de lecturas. _____
- j. Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro. _____
- k. Comprensión de escucha de historietas, diálogos. _____
- l. Comprensión de videos de noticias, pasajes de películas o novelas. _____
- m. Llenas espacios en letras de canciones. _____
- n. Dictado de palabras o frases _____

- o. Otro: _____
6. Es más relevante para mí en la enseñanza del inglés: Enumere del 1 al 10 el grado de importancia. Siendo 1 el menor y 10 la mayor.
- g) Vocabulario _____
- h) Comprensión lectora _____
- i) Pronunciación _____
- j) Expresión oral _____
- k) Comprensión auditiva _____
- l) Traducción _____
7. Que factores influyen más en la actuación docente para que se refleje el buen rendimiento de los estudiantes en la prueba Saber 11 inglés. Siendo el 1 de menor importancia y 10 el de mayor.
- a. Dedicación del estudiante fuera del aula _____
- b. Formación continua del docente _____
- c. Materiales didácticos _____
- d. Infraestructura de la institución _____
- e. Relación Familia – Escuela _____
- f. Compromiso docente _____
- g. Directrices de disciplina y exigencia desde la gestión directiva _____
- h. Conversar en clase en inglés _____

En el siguiente cuadro marque con una X la opción de su preferencia

	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
5. Doy la oportunidad de que los alumnos mejoren sus actividades después de haber sido corregidas.				
6. Acostumbro a realizar ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo).				
7. Mis actividades de comprensión lectora acostumbran a tener dibujos				
8. Explico detalladamente la gramática y sus reglas.				
9. Realizo ejercicios de forma escrita para fortalecer la Comprensión lectora.				
10. Uso fragmentos de videos en la clase para analizarlos con los estudiantes.				

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
11. Realizo traducción de frases y/o palabras en clase.				
12. Enseño recursos informáticos en internet como blogs, páginas web entre otros para el aprendizaje del inglés.				
13. Interactúo con los estudiantes a través de preguntas y respuestas en inglés durante la clase.				
14. En mi clase las actividades orales que diseño están relacionadas con patrones de repetición.				
15. Acostumbro a realizar ejercicios de identificación de ideas en el texto oído o leído.				
16. La repetición es importante en mi clase para afianzar la pronunciación.				
17. Acostumbro a valerme de gestos, dibujos, mímica en el momento que el estudiante me pregunta por el significado de una palabra.				
18. Enuncio comandos para que los estudiantes realicen la acción física.				
19. Acostumbro a decirle al estudiante que use el diccionario para el significado de las palabras.				
20. El texto de estudio o guías de contenidos es un apoyo en mi clase.				
21. Acostumbro a evaluar de forma escrita el vocabulario				
22. En la clase es conveniente que los estudiantes trabajen formando grupos.				
23. El léxico que uso en clase se refiere a situaciones habituales del estudiante.				

	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
24. Doy a conocer los criterios a evaluar al inicio del periodo.				
25. Mis estudiantes memorizan el vocabulario básico para comunicarse en situaciones cotidianas y familiares.				
26. Considero importante construir ejercicios escritos enfocados con las preguntas que realiza la prueba ICFES.				
27. Mis actividades de clase están relacionadas con situaciones de la vida real. (Pedir información, excusarse, planificar un viaje, entrevistar a alguien.)				
28. Es fundamental el afianzamiento de las reglas gramaticales y el léxico.				
29. Los errores de los estudiantes deben corregirse explicando tantas veces como sea necesario.				
30. Estoy dispuesto a cambiar la metodología que empleo si los estudiantes no responden positivamente.				
31. Acostumbro a realizar diversas actividades para la enseñanza del mismo tema.				
32. La memorización del vocabulario es tarea del aprendizaje autónomo del estudiante.				
33. Presento las pautas a evaluar al inicio de cada clase.				
34. Es primordial enseñar de forma escrita los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo).				
35. Realizo actividades de forma escrita para afianzar el vocabulario (verbos, adjetivos, entre otros)				
36. El juego y las dinámicas en la clase de inglés son esenciales.				
37. Les explico detalladamente sus errores y cómo mejorar.				

Preguntas Orientadoras para los Grupos Focales - Docentes

1. ¿Cuáles recursos considera usted indispensables para lograr un buen nivel lingüístico de sus estudiantes?
2. Mencione los principales desafíos que tienen los profesores de inglés en su desempeño docente.
3. Factores relacionados con la actuación docente que influyen en el buen rendimiento de los alumnos.
4. Nombre los principales aspectos que describen una buena metodología en la clase de inglés.
5. Enumere los problemas que desde su experiencia existen en la relación profesor alumno en las aulas.
6. Considera que la gestión del equipo directivo es un factor que influye en las buenas prácticas de enseñanza y evaluación del profesor de inglés.
7. Aspectos generales (infraestructura, dirección, familia, políticas municipales, disciplina, entre otros) que influyen de manera negativa en la metodología del docente de inglés.
8. ¿Cuándo usted observa que el estudiante esta estresado, ¿qué acostumbra hacer?
9. ¿Cómo evalúa el proceso del estudiante, en qué momento lo realiza?
10. ¿Qué reflexión o que actividades aconseja al estudiante para que sea un aprendiz autónomo?
11. Describa el ambiente de clase que vive a diario
12. Describa actividades que ha realizado con sus estudiantes que haya considerado exitosas.
13. ¿Qué tipo de actividades realiza en el aula que ayuden al estudiante a responder correctamente la prueba ICFES?

Anexo 2

Instrumentos dirigidos a estudiantes

Cuestionario Demográfico Básico, Dirigido a Estudiantes

Los datos suministrados son confidenciales y sólo serán utilizados para fines académicos. Agradecemos de antemano su amable colaboración en el diligenciamiento de este cuestionario.

Nombre de la Institución Educativa: _____

Sexo: M____ F____

Grado: _____ Edad: _____

Estrato socio económico:

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4

1. ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____
2. Selecciona las personas que viven en tu casa. Coloque una X

Papá	<input type="checkbox"/>	Padrastra	<input type="checkbox"/>	otros
Mamá	<input type="checkbox"/>	Madrastro	<input type="checkbox"/>	
Hermanos (as)	<input type="checkbox"/>	Hermanastros	<input type="checkbox"/>	
Tíos (as)	<input type="checkbox"/>	Primos	<input type="checkbox"/>	
Abuelos (as)	<input type="checkbox"/>	sobrinos	<input type="checkbox"/>	

3. Nivel de educación de tu padre

- a. Primaria
- b. Secundaria
- c. Técnico o tecnólogo
- d. Profesional
- e. Ninguno

5. Ocupación del padre:

- a. Independiente
- b. Empleado
- c. Pensionado
- d. No trabaja

4. Nivel de educación de tu madre

- a. Primaria
- b. Secundaria
- c. Técnico o tecnólogo
- d. Profesional
- e. Ninguno

6. Ocupación de la madre:

- a. Independiente
- b. Empleado
- c. Pensionado
- d. No trabaja

- e. 3000
- f. 4000
- g. Más de 4000

7. ¿Cuánto tiempo gastas para ir al colegio?

- a. Menos de 15 minutos
- b. Entre 15 y 30 minutos
- c. Más de 30 minutos

8. ¿Qué transporte usas para ir al colegio?

- a. Caminando
- b. Buseta
- c. Taxi
- d. Transporte escolar
- e. Bicicleta
- f. Carro particular

9. ¿Cuánto dinero te dan a diario para tomar onces y/o almuerzo?

- a. Nada
- b. Menos de 1000
- c. 1000
- d. 2000

10. ¿Te empacan onces y/o almuerzo para llevar al colegio? SI ___ NO___

11. ¿Cuántos años has cursado en esta institución, incluyendo los años perdidos?

- a. Menos de 3 años
- b. 4 años
- c. 5 años
- d. Más de 6 años

12. Número de hermanos que viven contigo _____

13. ¿Cuántas personas duermen contigo en la misma habitación? _____

14. ¿Número de alcobas o habitación que hay en tu hogar? _____

15. ¿Cuántos baños tienes en tu vivienda? _____

16. ¿Tienes una habitación o lugar en tu casa donde puedas estudiar sin que te molesten? _____

17. De los siguientes alimentos, ¿Con qué frecuencia consumes en la semana?

ALIMENTO	NUMERO DE VECES							
	0	1	2	3	4	5	6	7
Carne de res								
Pollo								
Pescado								
Verduras								
Frutas								
Pan								
Lácteos								
Huevo								
Granos (lenteja, frijol, garbanzo)								
Agua de panela								
Papa								
Agua								

18. Consideras que el ambiente en tu casa es: de cada ítem subraye uno.

a. Agradable o desagradable

b. Armonioso o problemático

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

19. ¿Te gusta pasar tiempo en tu casa?

SI___ NO___

20. Después de terminar la jornada escolar, ¿Cuántas horas dedicas a la semana a realizar trabajos, tareas o estudiar?

- a. Nada
- b. De 1 a 3 horas
- c. De 4 a 7 horas
- d. Más de 8 horas

21. ¿Quién te ayuda con tus tareas, proyectos, trabajos?

- a. Tus hermanos mayores
- b. Mama
- c. Papá
- d. Otro
- e. Nadie
- f. No tengo tareas

22. ¿Tienes computador en tu casa?

SI___NO___

23. ¿Tienes internet en tu casa? SI ____
NO_____

24. Consideras que el ambiente del colegio es: De cada ítem subraye uno.

- a. Agradable o desagradable
- b. Académicamente fácil o académicamente difícil
- c. Armonioso o problemático
- d. Instalaciones agradables o instalaciones desagradables

25. ¿Te agrada asistir diariamente al colegio? SI___ NO___

26. ¿Consideras importante cursar una carrera técnica o profesional? SI ___ NO

Cuestionario sobre la Percepción de las Clases de Inglés, Dirigido a Estudiantes

1. Se proyecta la cultura extranjera dentro de la institución por medio de:
 - a. Símbolos
 - b. Imágenes
 - c. Nombres de lugares
 - d. Textos guías escolares y literarios en inglés
 - e. Otros(especifique)

 - m. Hacer redacciones en inglés _____
 - n. Traducción de lecturas y/o frases

 - o. Exposiciones orales _____
 - p. Pasar frases de un tiempo y/o forma verbal a otro _____
 - q. Juegos _____
 - r. Nos dicta en inglés para que escribamos _____
 - s. Otro: _____

2. ¿Toma cursos de inglés en horas contrarias a la jornada escolar? Si ____
No ____

3. ¿Qué actividades realizas relacionadas con la práctica del idioma, inglés? Puedes marcar varias opciones.
 - a. Escucho música en inglés
 - b. Veo películas en inglés con subtítulos en español
 - c. Veo películas en inglés sin subtítulos
 - d. Hablo en inglés con amigos y familiares
 - e. Escribo en inglés con amigos en Facebook o demás redes sociales
 - f. Leo libros, historietas en inglés
 - g. Otro: _____
 - h. Ninguno

4. ¿Qué actividades realiza tu profesor en clase con mayor frecuencia? 0 (cero) si nunca lo hace, 1 (uno) si lo hace pocas veces y 2 (dos) si lo hace muchas veces durante el periodo.
 - j. Diálogos entre compañeros _____
 - k. Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de comprensión lectora. _____
 - l. Escucha de historias, diálogos, canciones para realizar ejercicios de llenar espacios. _____

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

En el siguiente cuadro marque con una X la opción que has observado en Tu clase de inglés.

	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
6. ¿Tu profesor acostumbra a realizar ejercicios de forma oral para afianzar vocabulario (palabras)?				
7. ¿En tu clase de inglés se acostumbra a evaluar de forma escrita el vocabulario?				
8. ¿Tu maestro realiza ejercicios de forma oral para enseñar los tiempos verbales en sus diferentes formas (afirmativo, interrogativo, negativo)?				
9. ¿Tu maestro explica detalladamente la gramática y sus reglas?				
10. ¿Tu profesor te insiste en la memorización del vocabulario?				
11. ¿Tu profesor realiza ejercicios de forma escrita para la comprensión lectora?				
12. ¿En tu clase se proyectan películas para hablar en inglés sobre ellas?				
13. ¿Tu profesor traduce las frases y/o palabras cuando tú no entiendes?				
14. ¿Tu profesor te insiste en el uso correcto de las reglas gramaticales?				
15. ¿El vocabulario que usa tu profesor está relacionado con situaciones de tu diario vivir?				
16. ¿Tu clase de inglés se realizan ejercicios de repetición de palabras y/o frases?				
17. ¿Tu profesor te pide que uses el diccionario en clase?				
18. ¿Tu profesor te enseña recursos informáticos en internet como blogs, páginas web, entre otros para el aprendizaje del inglés?				
19. ¿Tu profesor te habla en inglés en clase?				
20. ¿Tu profesor usa dibujos para facilitar la comprensión de textos?				

21. ¿Tu profesor utiliza dibujos, mímica en el momento que preguntas por el significado de una palabra?				
22. ¿Tu profesor permite que trabajen en clase formando grupos?				
23. ¿Tu profesor te da listas de vocabulario para memorizar?				
24. ¿En tu clase de inglés acostumbras a usar libro y/o fotocopias?				
25. ¿Respondes en inglés cuando tu profesor te hace preguntas durante la clase?				
26. ¿Hablas en inglés durante la clase?				
27. ¿Las actividades de clase que propone tu profesor de inglés están relacionadas con situaciones de la vida real, (pedir un favor, pedir excusas, entrevistar a alguien, ir a un restaurante, comprar algo)?				
28. ¿Interactúas en inglés con tus compañeros?				
29. ¿Conoces los criterios con que te va evaluar tu profesor de inglés al inicio del periodo académico?				
30. ¿Tu profesor corrige tus errores explicándolos tantas veces sea necesario?				
31. ¿En tu clase de inglés se acostumbra hacer actividades dinámicas como concursos, juegos, entre otros?				
32. ¿Tu profesor hace diferentes actividades a evaluar con el mismo tema visto?				
33. ¿Tu profesor te da oportunidad de mejorar tus actividades después de haber sido corregidas?				
34. ¿Tu profesor te explica en que has fallado y cómo puedes mejorar?				

Buenas Prácticas de Enseñanza y Evaluación del Inglés

35. ¿Conoces los criterios que te van evaluar al inicio de cada clase?				
36. ¿Tu profesor expresa en inglés de forma oral acciones físicas (brazos arriba, abajo, tóquense la nariz, siéntense) para que tu actúes?				

Preguntas Orientadoras para los Grupos Focales - Estudiantes

1. Consideras importante aprender inglés, ¿por qué?
2. Cuando el profesor te coloca trabajos los haces con esfuerzo y dedicación.
3. Consideras que es importante aprender vocabulario en inglés para poder comprender textos en inglés y/o comunicarse con tu profesor u amigos.
4. Qué actividades haces para memorizar palabras o frases cotidianas.
5. Tu maestro te sugiere actividades para memorizar léxico
6. Tu profesor construye ejercicios escritos y orales enfocados con las preguntas que realiza la prueba ICFES.
7. Describe una o varias actividades que te hayan gustado de tu clase de inglés.
8. Te sientes estresado en tu clase de inglés, porque tu profesor te habla en inglés y no entiendes. ¿Qué hace el docente al respecto?
9. Qué actividad realiza tu profesor con mayor frecuencia: pasar oraciones a tiempos y formas verbales, escucha con grabadora, videos, repetición de palabras, exposiciones orales, llenar espacios, juegos, traducción, diálogos, Afianzamiento de vocabulario, Comprensión lectora, Pronunciación, Expresión oral, Comprensión auditiva, Traducción.
10. El profesor te traduce palabras o frases cuando no las comprendes. ¿cómo hace esa traducción el profesor: ¿Mímica, gestos, señala dibujos?
11. El profesor realiza actividades de ordenes en inglés para que ustedes actúen: abran el libro, levántese, siéntese, escriba en la pizarra, abraza un a compañero, etc.
12. El profesor te corrige tus errores explicándote con una frase o dos, porque esta incorrecto.
13. ¿Cómo te evalúa tu profesor?
14. ¿Cómo es el ambiente en clase con tus compañeros?